

الأبديولوجيا والتربية

مدخل لدراسة التربية المتأرسة

تألف

دكتور عبد الفتى عبود

استاذ التربية المقارنة والادارة التعليمية المساعد

كلية التربية جامعة عين شمس



Bibliotheca Alexandrina



0027345

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العزنى

الأيدولوجيا والتربية

مدخل لدراسة التربية المهنية

تأليف

دكتور عبد الفنى عبود

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد

كلية التربية جامعة عين شمس

الطبعة الثالثة

١٩٨٠

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العزنى

الطبعة الأولى يناير ١٩٧٦

الطبعة الثانية فبراير ١٩٧٨

الطبعة الثالثة يناير ١٩٨٠

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة الطبعة الأولى

موضوع (الأيديولوجيا) من الموضوعات الحديثة ، التي فرضت نفسها على خريطة الفكر الانساني ، في منتصف هذا القرن ، وعلى وجه التحديد بعد الحرب العالمية الثانية ، حيث انتهت الحرب ، لتبدأ حلقات متصلة من سلسلة طويلة (للصراع الأيديولوجي) ، لعل أبرزها ظهورا في عالم اليوم ، ذلك الصراع الدامي ، المتعدد الصور والأشكال ، بين الشرق والغرب ، والذي تقع بلاد العالم الثالث الفقيرة المنهكة ، ضحية من ضحاياه .

وموضوع (التربية المقارنة) هو الآخر من الموضوعات الحديثة ، التي فرضت نفسها على خريطة الفكر التربوي ، في منتصف هذا القرن أيضا ، وعلى وجه التحديد ، بعد الحرب العالمية الثانية ، حيث بدأ الموضوع يفرض نفسه ، على برامج التعليم في الجامعات ، بعد أن لفت النظر ، ما يمكن أن تقوم به التربية من دور ، في تغيير المجتمع تغييرا أيديولوجيا ، بتوجيه أبنائه نحو الحرب والعدوان ، كما حدث في إيطاليا الفاشية وألمانيا النازية واليابان العسكرية ، أو بتوجيههم نحو السلام ، أو بدفعهم نحو الانطلاق حضاريا في مختلف المجالات .

وموضوع (التربية المقارنة) - هو الآخر - رغم حداثة - موضوع قديم ، وهو ليس ابن القرن العشرين ، فهو مرتبط بالمجتمع الانساني ، منذ كان هذا المجتمع الانساني .

والجديد في الموضوعين ، هو أن كلا منهما صار علما ، فرضته على الجامعات والمدارس العلمية ، (متغيرات) القرن العشرين .

ومن ثم فإن (الجهد المنظم) ، الذي بذل في كل منهما ، محدود ، على الأقل إذا قورن بالجهد العلمي المنظم ، الذي بذل في غيرهما من مجالات البحث والتفكير ، والمعرفة .

وليس غريبا - لذلك - أن تكون (الأيدولوجيا) ، هي (المادة الخام) ،
التي تقوم عليها (التربية المقارنة) ، أو أن تكون هي مجال بحثها ،
(فالشخصية القومية) لأي مجتمع ، ليست الا الترجمة الحية للأيدولوجيا
السائدة فيه .

وينقسم الكتاب - أو الدراسة - الى خمسة أبواب ، خصص الباب
الأول منها ، للتعريف بالأيدولوجيا والتربية المقارنة ، وبينان
العلاقة بينهما .

وقد عمدنا الى أن نركز في هذا الباب الأول ، على الدور العربي في التربية
المقارنة ، في القديم والحديث ، وقد خصصنا لهذا الموضوع فصلا مستقلا
قائما بذاته ، هو الفصل الثالث . من هذا الباب ... الأول .

أما الباب الثاني ، فقد خصصناه للقوى الثقافية ، المؤثرة في
(الشخصية القومية) أو (الأيدولوجيا) ، والمؤثرة - بالتالي - ومن
خلالها - في نظم التعليم .

وبعد هذه الدراسة (النظرية) في البابين الأولين من الكتاب ، انتقلنا
إلى ابتداء من الباب الثالث - إلى دراسة نظم التعليم المعاصرة ، في الشرق
والغرب ، وفي العالم الثالث .

وقد خصصنا الباب الثالث ، للحديث عن (الرأسمالية والتربية) ،
وفيه تحدثنا عن الرأسمالية كفكرة ، ثم عن انعكاسها على نظم التعليم في
البلاد الرأسمالية ، ثم تحدثنا عن (الشخصية القومية والتربية) في
الولايات المتحدة الأمريكية ، كنموذج حي للبلاد الرأسمالية المعاصرة .

ثم خصصنا الباب الرابع للحديث عن (الشيوعية والتربية) ، وفيه
تحدثنا عن الشيوعية كفكرة ، ثم عن انعكاسها على نظم التعليم في البلاد
الشيوعية ، ثم تحدثنا عن (الشخصية القومية والتربية) في الاتحاد
السوفيتي ، كنموذج حي للبلاد الشيوعية المعاصرة .

ثم خصصنا الباب الخامس والأخير للحديث عن (الشخصية القومية
والتربية في العالم الثالث) ، وفيه تحدثنا عن ظروف الحياة في العالم
الثالث ، واخترنا مجموعة من بلاد هذا العالم الثالث ، وهي مجموعة البلاد

العربية ، حيث تحدثنا عن القوى الثقافية المؤثرة في (الشخصية القومية)
العربية المعاصرة ، وانعكاس هذه القوى الثقافية - من خلال تلك
(الشخصية القومية) - على نظم التعليم في البلاد العربية .

وقد اخترنا مصر ، كنموذج حي لهذه البلاد العربية المعاصرة ،
ولبلاد العالم الثالث بالتالى .

واعتقد أننا بهذا (المسح) لنظم التعليم في عالمنا المعاصر ، وبربطها
(بالشخصية القومية) ، أو (الأيديولوجيا) السائدة في كل مجتمع - نكون
قد حققنا الهدف من الدراسة ، فربطنا - عمليا - بين الجزء النظرى الذى
تعرضنا له فى البابين الأولين ، وبين بلاد عالمنا المعاصر ، كما قمنا - فى الوقت
ذاته - بالقاء الضوء على تغير الحياة من مجتمع الى مجتمع ، تغيرا لا بد أن
يكون له صداه فى التربية ، ويكون له منطقه أيضا ، عند دراسة التربية
فى أى مجتمع من المجتمعات .

وهكذا يمكن أن تكون هذه الدراسة - بالإضافة الى ما سبق - منطلقا
لدراسات عديدة فى التربية المقارنة ، فى أى بلد من بلاد العالم ، تكون أكثر
تفصيلا ، وبالتالى أكثر عمقا ، لمسائل التربية ومشكلاتها فى هذا البلد .

فهذا الكتاب - كما نرى من عنوانه - لا يعدو أن يكون بمثابة (مدخل)
لدراسة التربية المقارنة ، من خلال (الشخصية القومية) ، أو بعبارة أصح
- (منطلقا) لهذه الدراسة ، من خلال تلك (الشخصية القومية) ...
وهو مدخل - أو منطلق - نرجو أن تتبعه جهود وجهود ، تضيف الى تلك
(اللبنة) (لبنات) ، حتى يتم بناء التربية المقارنة فى مصر والعالم ، بجهد
كل مشغل بها ، وحتى تتحقق الفائدة التى نرجوها - نحن المشتغلين
بالتربية المقارنة - من الدراسة المقارنة ، لنظم التعليم ومشكلاته .

دكتور عبد الفنى عبود

أول يناير ١٩٧٦

مقدمة الطبعة الثالثة

في يناير ١٩٧٦ ، صدرت الطبعة الأولى من هذا الكتاب .

وفي فبراير ١٩٧٨ ، صدرت الطبعة الثانية منه .

وفي أواخر يناير ١٩٨٠ ، تصدر هذه الطبعة .. الثالثة .

وإذا كانت طبعته الثانية - مثلاً - قد استغرقت الفترة الواقعة بين مارس ١٩٧٧ - حيث نفذت الطبعة الأولى - وفبراير ١٩٧٨ ، حيث صدرت الطبعة الثانية - فان معنى ذلك ، أن هذا الكتاب لا يكاد ينتهى طبعه ، حتى يبدأ التفكير فى طبعة جديدة له ، وأن هذا الكتاب - لذلك - يعد أكثر كتبى على الإطلاق ، معاشة لى ، وأن مادته العلمية ، لا تفارقنى .. لحظة .

وسرعة نفاذ طبعة الكتاب ، تدل على حسن ظن القارئ به ، وعلى سمعته الطيبة ، بين المهتمين بالتربية ، والمشتغلين بها ، لا فى مصر وحدها ، ولكن فى سائر أنحاء وطننا العربى .

وحسن ظن القارئ بكتاب ، يفرض على مؤلفه ، أن يكون (جديداً) دائماً ، بإضافة الجديد اليه ، فى كل طبعة ، خاصة وأن موضوعه ملىء بالجديد دائماً ، سواء فى التربية ككل ، وفى نظم التعليم فى العالم على وجه العموم ، وفى البلاد الثلاثة ، التى يتخذها محاور له ، وهى مصر ، والولايات المتحدة ، والاتحاد السوفيتى ، على وجه الخصوص .

وهذا هو ما تم بالفعل ، فى هذه الطبعة الثالثة له ، فقد حذفت منه القليل ، وأضفت اليه الكثير ، وعدلت فيه بعض التعديل ، ليظل عند حسن ظن قارئه به ، والله الحمد من قبل ومن بعد ، فهو - وحده - سبحانه - الهادى الى سواء السبيل .

دكتور عبد الفنى عبود

يناير ١٩٨٠

فهرس الكتاب

(أ) فهرس الموضوعات

الصفحة	الموضوع
١٠٥ - ١٧	الباب الأول : الأيديولوجيا ... وعلاقتها بالتربية المقارنة
٥٣ - ٢٠	الفصل الأول : الأيديولوجيا وعلاقتها بالتربية
٢٠	تقديم
٢١	معنى الأيديولوجيا
٢٤	التشكيل الأيديولوجي
٢٦	الأيديولوجيا بين العقيدة والثقافة
٣٠	الأيديولوجيا والتربية في مجتمعات مختلفة
٣٠	(١) الأيديولوجيا والتربية في المجتمعات القديمة
٣٣	(ب) الأيديولوجيا والتربية عند الإغريق
٣٩	(ج) الأيديولوجيا والتربية في ألمانيا
٩٣ - ٥٤	الفصل الثاني : التربية المقارنة والأيديولوجيا
٥٤	تقديم
٥٤	مراحل تطور التربية المقارنة في الغرب
٦٣	التربية المقارنة منذ الحرب العالمية الثانية
٦٧	معنى التربية المقارنة
٦٨	مجالات البحث في التربية المقارنة
٧٢	أهمية التربية المقارنة
٧٦	صعوبات البحث في التربية المقارنة
٨١	مناهج البحث في التربية المقارنة
٨٩	المنهج المقارن وخطواته

الصفحة	الموضوع
٩٤ - ١٠٥	الفصل الثالث : العرب والتربية المقارنة
٩٤	تقديم
٩٥	مراحل تطور التربية المقارنة في العالم العربي
٩٥	(أ) مرحلة وصف نظم الحياة في البلاد الأجنبية
٩٩	(ب) مرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها
١٠١	العرب والتربية المقارنة في العصر الحديث
١٠٧ - ١٩٨	الباب الثاني : الشخصية القومية والتربية
١١١ - ١٩٨	الفصل الرابع : القوى الثقافية
١١١	تقديم
١١٣	١ - العوامل التاريخية
١٢٨	٢ - العوامل الجغرافية
١٣٩	٣ - العوامل الاقتصادية
١٥٢	٤ - العوامل السياسية
١٦٣	٥ - العوامل الدينية
١٧٧	٦ - العوامل العنصرية
١٨٩	٧ - درجة التقدم الحضارى
١٩٩ - ٢٧٣	الباب الثالث : الرأسمالية والتربية
٢٠٢ - ٢٣٥	الفصل الخامس : الأيديولوجيا والتربية في المجتمعات الرأسمالية
٢٠٢	تقديم
٢٠٦	أولا : الفكرة الرأسمالية
٢١٢	ثانيا : الرأسمالية والتربية
٢١٥	ثالثا : السمات العامة للتعليم في المجتمعات الرأسمالية
٢٣١	رابعا : نظم التعليم في البلاد الرأسمالية
٢٣١	(أ) ادارة التعليم وتمويله
٢٣٢	(ب) مراحل التعليم
٢٣٤	(ج) اعداد المعلمين

الصفحة	الموضوع
٢٧٣ - ٢٣٦	الفصل السادس : نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية
٢٣٦	مقدمة تاريخية
٢٤١	سياسة التعليم في الولايات المتحدة
٢٤٦	(١) ادارة التعليم وتمويله في الولايات المتحدة
٢٤٦	١ - ادارة التعليم العام وتمويله
٢٥٤	٢ - ادارة التعليم الخاص وتمويله
٢٥٧	٣ - ادارة التعليم العالي وتمويله
٢٦٣	(ب) مراحل التعليم في الولايات المتحدة
٢٧٠	(ج) اعداد المعلمين في الولايات المتحدة
٢٧٥ - ٣٥٥	الباب الرابع : الشيوعية والتربية
٣١٨ - ٢٧٨	الفصل السابع : الأيديولوجيا والتربية في المجتمع الشيوعي
٢٧٨	تقديم
٢٨٣	أولا : الفكرة الشيوعية
٢٨٨	ثانيا : الشيوعية والتربية
٢٩٢	ثالثا : السمات العامة للتعليم في المجتمع الشيوعي
٣٠٧	منظمات الشباب في المجتمع الشيوعي
٣١٠	رابعا : نظام التعليم في المجتمع الشيوعي
٣١٠	(١) ادارة التعليم وتمويله
٣١٣	(ب) مراحل التعليم
٣١٧	(ج) اعداد المعلمين
٣١٩ - ٣٥٥	الفصل الثامن : نظام التعليم في الاتحاد السوفيتي
٣١٩	مقدمة تاريخية
٣٢٦	سياسة التعليم في الاتحاد السوفيتي
٣٣٢	(١) ادارة التعليم في الاتحاد السوفيتي
٣٣٣	١ - ادارة التعليم العام
٣٣٧	٢ - ادارة التعليم الفني
٣٣٧	٣ - ادارة التعليم العالي
٣٣٨	٤ - ادارة الشؤون الثقافية

الصفحة	الموضوع
٣٣٨	هـ - إدارة التدريب المهني
٣٣٩	(ب) تمويل التعليم العالي في الاتحاد السوفيتي
٣٤٠	(ج) مراحل التعليم في الاتحاد السوفيتي
٣٤٩	(د) أعداد المعلمين في الاتحاد السوفيتي
٣٥٣	(هـ) منظمات الشباب في الاتحاد السوفيتي
٣٥٧ - ٥١٦	الباب الخامس : الأيديولوجيا والتربية في العالم الثالث
٣٦٣ - ٤٣١	الفصل التاسع : الأيديولوجيا والتربية في العالم العربي
٣٦٣	تقديم
٣٦٥	أولا : مقدمة تاريخية
٣٦٥	(أ) الأيديولوجيا والتربية في عصور القوة العربية
٣٧٧	(ب) الأيديولوجيا والتربية في عصور الضعف العربي
٣٨١	ثانيا : القوى الثقافية
٣٨٢	- العوامل التاريخية
٣٨٤	- العوامل الجغرافية
٣٨٤	- العوامل الاقتصادية
٣٨٧	- العوامل السياسية
٣٨٨	- العوامل الدينية
٣٨٩	- العوامل الجنسية
٣٨٩	- درجة التقدم الحضاري
٣٩١	- عوامل التقريب بين البلاد العربية في نظم التعليم
٣٩٤	ثالثا : السمات العامة للتعليم في البلاد العربية
٤١٤	رابعا : نظم التعليم في البلاد العربية
٤١٤	(أ) إدارة التعليم وتمويله
٤١٧	(ب) مراحل التعليم
٤٢٣	(ج) أعداد المعلمين
٤٢٥	(د) المدارس الخاصة
٤٢٧	(هـ) الازدواج الثقافي

الصفحة	الموضوع
٤٣٤ - ٥١٦	الفصل العاشر : نظام التعليم في جمهورية مصر العربية
٤٣٢	مقدمة تاريخية
٤٤٣	سياسة التعليم في مصر الثورة
٤٤٣	أولا : سياسة التعليم في فجر الثورة المصرية
٤٤٨	ثانيا : سياسة التعليم في عصر الاستبداد
٤٥٩	ثالثا : سياسة التعليم بعد ثورة التصحيح
٤٦٤	إدارة التعليم وتمويله في مصر
٤٦٥	١ - وزارة التعليم والبحث العلمى
٤٦٧	١ - إدارة التعليم المدنى دون العالى
٤٦٧	(١) على المستوى المركزى
٤٧٠	(٢) على المستوى الاقليمى
٤٧٩	ب - إدارة التعليم المدنى العالى
٤٨٠	٢ - وزارة الأوقاف وشئون الأزهر
٤٨٢	الدور الشعبى فى إدارة التعليم
٤٨٨	تمويل التعليم
٤٩٦	التعليم الخاص
٤٩٩	مرآحل التعليم فى مصر
٥١١	مدارس الحضانة ورياض الأطفال
٥١٣	أعداد المعلمين فى مصر
٥١٧ - ٥٥٧	مراجع الكتاب
٥١٧	أولا : المراجع العربية
٥٤٧	ثانيا : المراجع الأجنبية
٥٥٧	ثالثا : مراجع وردت فى صلب الكتاب

(ب) فهرس الجداول الملحقه

رقم الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
١ -	مراحل النمو ، مقدرة على أساس مؤشرات مختارة للمورد البشرى	١١٩
٢ -	مقارنة نسبة عدد الطلاب الى السكان فى بعض الدول المتقدمة (من سن ٢٠ - ٢٤)	١٢٢
٣ -	ترتيب المجتمعات الاقتصادية	١٩٣
٤ -	الكبار الاميون فى البلدان العربية وسط الصورة العالمية سنة ٦٠ / ١٩٧٠	٣٩٩
٥ -	توقعات اعداد ونسبة الاميين الكبار فى جملة البلدان العربية حتى سنة ١٩٩٠	٤٠٠
٦ -	معدلات التسجيل بمراحل التعليم المختلفة فى البلدان العربية مقارنة بالصورة العالمية	٤٠٩
٧ -	توزيع التلاميذ بالمرحلة الثانوية بالآلاف فى العالم العربى	٤١١
٨ -	مقارنة بين كبرى جامعات مصر ، وبعض جامعات العالم ، فى بعض الأمور الحيوية	٤٩٣

(ج) فهرس الأشكال التوضيحية

الصفحة	موضوعه	رقم الشكل
٣٠١	١ - ادارة التعليم فى ولاية ايداهو الأمريكية	
٣٠١	٢ - ادارة التعليم فى ولاية تينيسى الأمريكية	
٣٠٢	٣ - ادارة التعليم فى ولاية لويزيانا الأمريكية	
٣٠٣	٤ - ادارة التعليم فى ولاية أركنساس الأمريكية	
٣١٦	٥ - السلم التعليمى فى الولايات المتحدة الأمريكية	
٣٣٤	٦ - ادارة التعليم فى الاتحاد السوفيتى	
٣٤١	٧ - السلم التعليمى فى الاتحاد السوفيتى	
٤١٨	٨ - مراحل التعليم فى البلاد العربية	
٤٦٨	٩ - تنظيم وزارة التربية والتعليم فى مصر	
٤٧٦	١٠ - ادارة التعليم على المستوى الاقليمى (المحلى) فى مصر	
٥٠٠	١١ - السلم التعليمى فى جمهورية مصر العربية	

الباب الأول

الأيدولوجيا ... وعلاقتها بالتربية المقارنة.

(م ٢ — الأيدولوجيا والتربية)

.

لا زالت التربية المقارنة — رغم كثرة ما كتب عنها — علما حديث
النشأة ، لم تتضح تماما معالمه ، ولم يتفق المشتغلون به على مناهجه
وطرائقه ، رغم أنه قد فرض نفسه على جملة العلوم التربوية في الجامعات
منذ الحرب العالمية الثانية . وقد احسن نيقولا هانز Nicholas Hans
وهو من أعلامها الكبار ، كما سنرى فيما بعد ، حين قال في مستهل كتابه
الشهير ، المعنون باسمها (التربية المقارنة) « أن التربية المقارنة لم يعترف
بها كعلم من العلوم ، التي تدرس دراسة أكاديمية ، الا من فترة قريبة جدا » .
و « على أية حال ، فانه ليس هناك اتفاق ، على ما تدور حوله التربية
المقارنة ، والطرق الصحيحة ، تماما ، التي تستخدم في دراستها » (١) .

على أن (الشخصية القومية) ، التي توصل اليها ا . ل . كاندل
I. L. Kandel ، واعتبرها المحور الذي تدور حوله التربية المقارنة ، واقتفى
اثرة في ذلك من جاءوا من بعده ، كانت هي الهدف الذي يسعى اليه دارسو
التربية المقارنة قبل كاندل ، فكان اكتشافها خاتمة المطاف في البحث عن ذلك
المحور ، ثم ظلت هي الهدف الذي تتعلق به أفكار علماء التربية المقارنة ،
الذين جاءوا بعده ، وأن بدوا للوهلة الأولى ، مجددين فيما يذهبون اليه .

و (الشخصية القومية) ، التي توصل اليها كاندل في القرن العشرين ،
هي نفسها التي توصل اليها علامة العرب ، عبد الرحمن بن خلدون ، قبل
بكاندل بأكثر من خمسة قرون . ولم يرد اسم (الشخصية القومية) فيما كتبه
ابن خلدون ، ولكن (مواصفات) تلك الشخصية ، كما حددها كاندل ومن
أتى بعده ، هي نفسها مواصفاتها ، كما حددها ابن خلدون ، كما سنرى في
نهاية الفصل الثالث — عند الحديث عن (العرب والتربية المقارنة) .

والحديث عن (الشخصية القومية) يصل بنا الى (الأيديولوجيا) ،
فليست الشخصية القومية — وليست التربية المقارنة بالتالي — بمعزل
عن الأيديولوجيا ، بل ان (الأيديولوجيا) لا تعنى الا تلك (الشخصية
القومية) .

و (الأيديولوجيا) هي الأخرى علم حديث ، يشوبه كثير من اللبس
والغموض ، كالتربية المقارنة ، سواء بسواء ، ومن ثم كان لا بد من تحديد
اللفظين — أو العلمين : الأيديولوجيا ، والتربية المقارنة ، حتى تتضح العلامة
بينهما ، وذلك هو موضوع الفصلين ، الأول والثاني ، من هذا الباب الأول .

(1) HANS, NICHOLAS : Comparative Education, A Study
of Educational Factors and Traditions ; Routledge and Kegan
Paul Limited, London. 1958, p. 1.

الفصل الأول

الأيديولوجيا وعلاقتها بالتربية

تقديم :

من المفاهيم الخاطئة الواسعة الانتشار ، أن الأيديولوجيا Ideology مرادف للديكتاتورية والتسلط ، وفرض آراء ذات ميول عدوانية على الأفراد والشعوب ، بهدف الارهاب والاذلال وبسط النفوذ ، في داخل البلاد وخارجها .

وقد يمارس هذا الارهاب والتسلط فرد واحد ، وقد يمارسه جماعة من الأفراد ، مستعنيين في تحقيق أهدافهم العدوانية ، بكل الوسائل ، من جيش قوى ، وشرطة يقظة موضع ثقة ، ومن بث للعيون والجواسيس في كل مكان ، ومن شراء للذمم والضمائر ، ومن عنف وقسوة في مقاومة المناهضين ، وتأديب وردع للمترددين في الطاعة واطهار الولاء .. ومن تربية .

وفي أقدم هذه المجتمعات الديكتاتورية شهرة في التاريخ ، وهو مجتمع اسبرطة Sparta اليوناني ، « كان الطفل يعتبر ملكا للدولة من ساعة مولده ، وكان الأطفال الضعفاء والمرضى يلقي بهم في الجبال ، ليموتوا هناك » (١) . لأن مثل هؤلاء الأطفال الضعفاء ، سيصبحون عبئا على الدولة وحاكمها المستبد ، أو حكامها المستبدين ، لا خداما لها ولهم ، كما يراد لهم أن يشبوا .

وهذا الذي حدث في أسبرطة منذ أكثر من ألفي سنة ، مازال يحدث حتى اليوم ، في عصر الحريات الذي نحياه ، فقد حدث في فرنسا بعدا ثورتها على الملكية — تحت حكم نابليون ، في القرن الماضي ، وحدث في أربعينيات هذا القرن — في اليابان تحت حكم الطبقة العسكرية ، وفي المانيا تحت الحكم النازي ، الذي دخل بها الحرب العالمية الثانية ، موفرة القوة ، فخرجت بدونها من الحرب ، ممزقة محطمة — وفي ايطاليا تحت الحكم الفاشي ، الذي كان معاصرا للحكم النازي في المانيا .

(1) BUTTS, R. FREEMAN : A Cultural History of Western Education, Its Social and Intellectual Foundations ; Second Edition, McGraw - Hill Company, New-York, 1955, p. 34.

ولازالت هذه الحكومات الديكتاتورية تملأ الأرض من حولنا ، خاصة في بلاد العالم الثالث ، وفي البلاد الشيوعية ، التي يقوم الحكم فيها ، على أساس « ديكتاتورية الطبقة العاملة » ، التي تعنى « السلطة الانهائية » ، التي تستند على القوة ، لا على القانون « (١) — كما سنرى عند الحديث عن الأيديولوجيا والتربية في المجتمع الشيوعى في الفصل السابع .

ولكن ذلك لا يعنى على الإطلاق ، أن الأيديولوجيا مرادف للارهاب والديكتاتورية والتسلط ، إذ الأيديولوجيا بعيدة عن الديكتاتورية ، بعدها عن الديمقراطية ، وبعيدة عن التسلط ، بعدها عن الحرية . ويعود هذا الخطأ الشائع على كل حال ، الى عدم وضوح معنى لفظ (الأيديولوجيا) ذاته ، رالى أنه لا يستخدم — كما سنرى — الا عند الحديث عن الحكومات الديكتاتورية والمستبدة ، لأسباب سنراها فيما بعد .

معنى الأيديولوجيا :

تتكون كلمة الأيديولوجيا Ideology من مقطعين ، هما : Idea بمعنى فكرة ، و ology ، بمعنى علم — كعلم تطبيق نتائج العلوم Technology وعلم النفس Psychology ، وعلم الاجتماع Sociology ، وعلم الانسبان Anthropology ، وعلم السموم Toxicology ، وغيرها ، ومعنى ذلك أن مدارها ، هو الفكر أو التفكير ، أو الأفكار والآراء .

وتستخدم الكلمة — لغوياً — بمعنىين ، أحدهما عام ، والآخر خاص .

فأما معناها العام ، فهو أنها « مجموعة نظامية من المفاهيم » ، في موضوع الحياة ، أو الثقافة البشرية « ، أو « طريقة أو محتوى التفكير ، المميز لفرد أو جماعة أو ثقافة » (٢) ، أو « أسلوب التفكير الذى تتميز به طبقة ، أو يتميز به فرد » (٣) .

(١) دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات في التربية المقارنة — الطبعة الأولى — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٥٨ ، ص ٥٦ ، ٥٧ .

(٢) منير البعلبكي : المورد ، قافونين انجليزى عربى — الطبعة السابعة — دار العلم للملايين — بيروت — ١٩٧٤ ، ص ٤٤٧ .

(3) The Concise Oxford Dictionary of Current English, Edited by : H. W. FOWLER and F. G. FOWLER, based on : The Oxford Dictionary ; Fourteenth Edition, Revised by : E. McINTOSH, Oxford, at the Clarendon Press, p. 589.

وأما معناها الخاص ، فهو أنها « مجموعة الأفكار ، المبنية على أساس من نظرية أو نظام اقتصادي ، أو سياسي » (١) ، أو هي « النظريات والأهداف المتكاملة ، التي تشكل قوام برنامج سياسي اجتماعي : مذهب » (٢) .

وتستخدم الكلمة ، بجانب المعنيين السابقين ، بمعنى ثالث ، مبني عليهما ، ينظر إليها من منظور (علمي) ، فيعتبرها علم « التصورات » أو « علم البحوث التصورية » (٣) ، أو « علم الأفكار » (٤) ، أو علم « وضع النظريات (بطريقة حاملة أو غير عملية) » (٥) .

وكلمة « أيديولوجية » كلمة من أصل يوناني ، مكونة من مقطعين : أديو ، بمعنى ما هو متعلق بالفكر ، ولو جوسى ، بمعنى علم ، فالأيديولوجية فرع من الدراسات الانسانية ، التي تبحث في طبيعة الفكر ، ونشأة الصور العقلية عند الانسان (٦) .

ويقال إنها « كلمة لاتينية الأصل ، مشتقة من (Ideal) ، أي (المثل) أو (المثال) » ، وإنها « ناتج عملية تكوين فكرى عام ، يفسر الطبيعة والمجتمع والفرد ، ويطبق بصفة دائمة » (٧) .

وعلى ذلك فإن الأيديولوجيا بمعناها العام ، تعنى تصورا معيناً للحياة ، متأثراً بمحتوى تفكير الفرد ، وهذا التصور ينعكس على تفكيره .

(1) Ibid., p. 589.

(٢) منير البعلبكي (مرجع سابق) ، ص ٤٤٧ .

(٣) قاموس النهضة ، في اللغتين الانجليزية والعربية — وضعه اسماعيل مظهر — راجعه محمد بدران ، وابراهيم زكى خورشيد — الطبعة الأولى — مكتبة النهضة المصرية ، ص ٨٩٤ .

(4) The Concise Oxford Dictionary ; Op. Cit., p. 589.

(٥) منير البعلبكي (مرجع سابق) ، ص ٤٤٧ .

(٦) أحمد عطية : القاموس السياسى — الطبعة الثالثة — دار النهضة العربية — ١٩٦٨ ، ص ١٦١ .

(٧) الموسوعة السياسية — اشراف ذ . عبد الوهاب الكيالى — وكامل زهيرى — المؤسسة العربية للدراسات والنشر — بيروت — ١٩٧٤ ، ص ٩٩ .

الفرد وتصرفاته وعلاقته بالناس ، وبالبيئة المحلية والعالمية . وهى بهذا المعنى العام أيضا ، تنطبق على المجتمع ككل ، كما تنطبق على كل فرد من أفراد ، فتعنى تصورا للمجتمع للحياة ، تصورا ينعكس على العلاقات بين أبنائه ، ونظم حياتهم ، واتصالاتهم بأبناء المجتمعات الأخرى ، وما الى ذلك .

وهى بالمعنى الخاص ، تعنى (نظرية) معينة ، سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية ، يسير عليها مجتمع معين ، وتؤثر هذه النظرية بطبيعة الحال فى تصرفات كل انسان ، يعيش فى المجتمع الذى تطبق فيه تلك النظرية .

فلا تناقض — على ذلك — بين المعنى العام والمعنى الخاص للأيدولوجيا ، فالمعنى العام يبدأ من الفرد ويصل الى المجتمع ، والمعنى الخاص يبدأ من المجتمع ويصل الى الفرد ، والمعنيان معا يلتقيان عند نقطة واحدة ، وهى النظرة الى الحياة نظرة معينة ، تبدو فى حركة المجتمع كله ، وتحدد علاقاته بالمجتمعات الأخرى ، وبالبيئة المادية ، وبكل فرد من أفراد ، كما تبدو فى تصرفات أبنائه ، وتحدد العلاقات بين بعضهم البعض ، وبين كل منهم والبيئة التى يعيش فيها ، والناس الذين يعيشون معه — أى نظرة تعكس تلك (الشخصية القومية) ، والعوامل التى أثرت فيها وشكلتها ، فصارت على ما هى عليه .

وعلى ذلك ، فان لكل فرد أيدولوجيته ، أى تصوره للحياة ، ورأيه فيها ، وتلك الأيدولوجيا ، هى التى تحدد تفكيره وتوجهه ، كما أنها هى التى تحدد أنماط سلوكه ، وعلاقاته بالناس ، ونظام حياته ، وطريقة مأكله وملبسه ونومه ويقظته ، وما يحب وما يكره ، فهو (يتصرف) وفق هذه الأيدولوجيا بطريقة لاشعورية ، ومن ثم يكون لتصرفاته هذه (منطق) واضح .

ولكل مجتمع أيضا أيدولوجيته ، أى تصوره للحياة ، ومعتقداته فيها ، وأيدولوجيا المجتمع هى التى تحدد العلاقات بين أبنائه من جانب ، وبينهم وبين مؤسسات المجتمع ومنظّماته من جانب آخر ، كما أن تلك الأيدولوجيا هى التى تحدد علاقة ذلك المجتمع بالمجتمعات الأخرى ، فتجعلها تقوم على التعاون أو التنافر أو الفتور ، أو ما الى ذلك .

وهذه الأيديولوجيا ، تعكسها تلك القوانين والنظم السائدة ، الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، التي تترجم هذه الأيديولوجيا إلى سلوك عملي ، أو واقع حي .

التشكيل الأيديولوجي :

تعرف مارجريت ريد التربية ، بأنها « هي عملية الارتباط بالثافة ، والتلاؤم معها » (١) . ومعنى ذلك أنه من خلال التربية ، تتم عملية التشكيل الأيديولوجي للأفراد والجماعات على السواء .

فبالتربية ، يتم تشكيل الفرد أيديولوجيا ، وبالتربية ، يتم تحقيق التماسك الثقافي ، بين أبناء المجتمع الواحد .

وليس المقصود بالتربية هنا التربية المدرسية وحدها ، وإنما المقصود بها التربية بمعناها الواسع ، في المدرسة ، وفي الأسرة ، وفي الشارع ، وفي النادي ، وفي المسجد والكنيسة ، وفي جماعات الأصدقاء ، وفي كل مكان يتم فيه (احتكاك) بين الفرد وغيره من الناس ، فمن خلال هذا الاحتكاك ، يتم (التفاعل) ، ويتم التأثير والتأثر ، ويتم التشكيل الأيديولوجي — أي تكوين التصورات ، أو الاتجاهات والميول ، التي « تحدد أنواع السلوك التي يسلكها الفرد ، وأنواع العلاقات التي تربطه بالأشياء والأفكار ، وموقفه من كل منها ، ومدى قبوله لها ، أو رفضه إياها » . وهذه « الاتجاهات ، التي تتكون عند الشخص ، تكون في أول الأمر متصلة بمواقف معينة ، ثم تنمو الاتجاهات وتتجمع ، وتكون ما يسمى بالقيمة ، التي تمثل غاية ما يتصوره الشخص من الكمال ، الذي يحاول أن يصل إليه أو يبلغه » . وهي « تكتسب نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته ، فظروف البيئة التي يعيش فيها الفرد ، تؤثر في اتجاهاته تأثيرا كبيرا » (٢) .

وبماضح أن ذلك التشكيل الأيديولوجي عملية مستمرة مدى الحياة ، فهي تبدأ مع الإنسان طفلا ، يتشرب تلك القيم والاتجاهات

(1) READ, MARGARET : Education and Social Change in Tropical Areas ; Thomas Nelson and Sons Ltd, Edinburgh, 1956, p. 96.

(٢) دكتور الذمرداش سرحان ، ودكتور منير كامل : المناهج — الطبعة الثالثة — دار العلوم للطباعة — ١٩٧٢ ، ص ٣٤ .

والتصورات من والديه ، ثم ينمو الطفل ، ويحتك بالأقارب والجيران ،
فتزيد دائرة احتكاكاته ، ثم يذهب الى المدرسة — ان كان هناك تعليم
مدرسي — فتتسع الدائرة أكثر ، وتستمر التنمية الأيديولوجية ، حيث
تصل تلك القيم والاتجاهات والتصورات وتتبلور ، ثم يخرج الانسان
الى الحياة رجلا ، فتبلغ الدائرة مداها بزيادة الاحتكاك مع الآخرين ، وزيادة
ضغط الحياة عليه ، وهكذا ، وتعمق الأيديولوجيا في النفس ، بعد ان
يبدأ تشكيلها وصوغها ، حسب الخبرات والمواقف والضغط التي يتعرض
لها في حياته .

ويختلف هذا التشكيل الأيديولوجي — في حدود هذا الإطار العام
الواسع — من مجتمع الى مجتمع ، ومن عصر الى عصر ، حسب الظروف
الخاصة بكل مجتمع ، والقوى الثقافية المؤثرة فيه ، وحسب التفسيرات
التي يفرضها كل عصر — فهو في المجتمع البدائي القديم ، غيره في المجتمع
المتحضر الراهن ، وهو في المجتمع الديكتاتوري الاستبدادي ، غيره في
المجتمع الديمقراطي الحر ، وهو في المجتمع الزراعي غيره في المجتمع
الصناعي ، وهو في المجتمع المغلق على نفسه ، غيره في المجتمع المفتوح —
كما سنرى ، فهو في كل مجتمع ، يعكس تلك (الشخصية القومية) ، التي
تترك أثرها على المجتمع ككل ، وعلى كل فرد من أفراده .

وقد يترك هذا التشكيل الأيديولوجي ليتم بطريقة غير مقصودة ،
كما هو الحال في المجتمعات البدائية القديمة ، وفي المجتمعات الديمقراطية
الى حد ما ، وقد يتم بطريقة مقصودة وهادفة ، كما هو الحال في المجتمعات
الديكتاتورية والاستبدادية ، وفي المجتمعات الشيوعية — حيث تهتم
حكومات هذه المجتمعات الأخيرة — الاستبدادية والشيوعية — بذلك
التشكيل الأيديولوجي اهتماما يفوق الوصف ، فتهتم به في المدرسة ، وفي
خارج المدرسة ، مطبقة في ذلك حرفيا وبعنفاً — على تعبير أوليخ —
بذلك المبدأ الأفلاطوني الأرسطي القائل بأن التربية جزء من استقرار
الدولة (١) .

ومن أجل ذلك ، كان هذا الفهم الخاطيء الواسع الانتشار ، الذي أشرنا
اليه من قبل ، والذي يرى فيه البعض ، أن الأيديولوجيا مرادفه للديكتاتورية

(1) ULICH, ROBERT : The Education of Nations, A
Comparison in Historical Perspective ; Harvard University
Press, Cambridge, Massachusetts, 1961, p. 264.

والاستبداد ، وأن الأيديولوجيا لا ترتبط بالتربية ، إلا في المجتمعات الديكتاتورية والشيوعية .

الأيديولوجيا بين العقيدة والثقافة :

في مقام اللبس والفموض الذى أحاط — ويحيط — بكلمة الأيديولوجيا — كما سبق — يحلو للبعض أن يستخدمها بمعنى العقيدة أو المعتقد — الدينى أو السياسى أو الاقتصادى ، وأن يترجمها الى اللغة العربية بأحد هذين اللفظين (العقيدة أو المعتقد) .

ورغم ما بين الأيديولوجيا والعقيدة — أو المعتقد — من صلة ، إلا أن اللفظين ليسا مترادفين ، والصلة بينهما تكون صلة سببية فى بعض الأحيان .

فالأيديولوجيا — كما سبق — تعنى تصورا ما للأشياء والأفكار ، وقد يكون هذا التصور نتيجة لعقيدة معينة ، دينية أو سياسية أو اقتصادية ، ولكنه قد لا يكون نتيجة لتلك العقيدة أيضا .

مثال ذلك أن تصورات الطفل أمر لا يتصل بعقيدة على الإطلاق ، وإنما هو يتصل بردود فعل سريعة ، لأمر تتعلق بحياته اليومية ، وبحاجاته فى هذه الحياة ، وكلها حاجات مادية فى الغالب ، كالأكل والشرب والنوم والتبول والتبرز واللعب وما إليها ، فتلك التصورات فى حياة الطفل ، أمر أبعد ما يكون عن العقيدة ، التى تعنى التفكير والتأمل ، والامتناع بوجهة نظر معينة ، يسلك الإنسان على أساسها ويتصرف .

وليس الأمر هنا قاصرا على الأطفال وحدهم ، فقد تكون تصورات الكبار أمرا غير متصل بما يؤمنون به ويعتقدونه ، وقد لا تتعدى أن تكون ردود فعل سريعة ، تتعلق بأمور الحياة اليومية ، وضغوط هذه الحياة ، فكثيرا ما يضطر المتشدد الى أن يلين ، وكثيرا ما يعنف الهادئ . الوديع ، وكثيرا ما يتناقض الإنسان — كل إنسان — مع نفسه ومع ما يعتقد ، نزولا على متطلبات الحياة وضغوطها ، حتى يستطيع أن (يتكيف) مع الحياة ومع الناس ، كما يقول علماء الصحة النفسية ، وإلا انتابتهم الأزمات النفسية وحطمتهم .

بل إن تصورات الكبار تكون أحيانا على عكس ما يعتقدون ، فغالبيتهم المدخنين يؤمنون بأضرار التدخين وخطاره ، وكثير من (العلماء)

يحملون تهم ، أو يؤمنون بما يعتقدون أنه خرافات ، وكثير من دعاة الفضيلة غارقون الى الأذقان في الرذيلة . والتصور — والسلوك بالتالى — على عكس ما يعتقد الانسان ، أمر سيء بطبيعة الحال ، لا يتفق و (كرامة) الانسان ، وهو قد يعود الى ضعف في الشخصية ، وضعف في العزيمة والارادة ، وهو يدل على أن هذه الشخصية المتناقضة شخصية (غير سوية) .

ولكن هذا التصور ، وذلك السلوك ، موجودان على أية حال .

وفي القرآن الكريم اشارات كثيرة ، الى أمثال هؤلاء الذين (يقولون ما لا يفعلون) ، ويتصرفون على النقيض مما يدعون أنهم يؤمنون به ويعتقدون :

— « يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون ؟ كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون » (١) .

وهذا (التناقض) بين القول والعمل ، أو بين العقيدة والتصور ، أو هذا (الازدواج) في الشخصية ، موجود على مستوى الأمم والشعوب أيضا ، وليس وجوده بقاصر على الأفراد وحدهم .

فبين الأيديولوجيا والعقيدة — على ذلك — صلة ، ولكن هذه الصلة ، غير قائمة على الدوام .

وما يقال عن العلاقة بين الأيديولوجيا والعقيدة ، يمكن أن يقال عن العلاقة بين الأيديولوجيا والثقافة ، فالأيديولوجيا ليست مرادفا للثقافة ، غير أنه يمكن أن تكون هناك صلة سببية — كذلك — بين اللفظين في بعض الأحيان .

فالثقافة هي « ذلك النسيج الكلى المعقد من الأفكار والمعتقدات ، والعادات والتقاليد ، والاتجاهات والقيم ، واساليب التفكير والعمل ، وأنماط السلوك ، وكل ما ينبئ عليها من تجديدات أو ابتكارات أو وسائل » في حياة الناس ، مما ينشأ في ظله كل عضو من أعضاء الجماعة ، ومما

(١) قرآن كريم : الصفة — ٦١ : ٢ ، ٣ .

يتخذ الينا من الماضي ، فنأخذ به كما هو ، أو نطوره في ضوء ظروف حياتنا وخبراتنا « (١) .

فالثقافة قد تكون سببا من أسباب الأيديولوجيا ، ومكونا من مكوناتها ، حيث تشكل تصورات الأفراد ، لتجعل من تلك التصورات تصورات عملية ووظيفية ، تحقق للإنسان حاجات معينة ، في بيئة معينة ، سواء كانت هذه الحاجات مادية ، تتعلق بأمور حياته اليومية ، أو نفسية ، تتعلق بتكيفه مع الآخرين . ذلك أن « التفاعل الذي يحدث بين الفرد والآخرين ، إنما هو تفاعل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية ، التي تكون شخصية الفرد الانساني . فنحن نعرف أنه بدون الفرد البيولوجي ، لا يمكن أن يكون هناك سلوك . ومن ناحية أخرى ، لا يمكن أن يتصف هذا السلوك بالصفة الاجتماعية ، دون وجود أشخاص آخرين ، يتفاعل معهم هذا الفرد البيولوجي » (٢) .

بيد أن الأيديولوجيا قد تتكون وتتشكل ، بشكل مناقض تماما للثقافة السائدة في المجتمع ، وأوضح الأمثلة على ذلك هو الأنبياء ، فقد أتوا بأراء وأفكار وتصورات جديدة تماما ، تقلب تلك الثقافة السائدة في مجتمعاتهم رأسا على عقب ، رغم أن تشكيلهم الأيديولوجي قد تم وسط هذه الثقافة ، ثلثهم في ذلك شأن غيرهم من الناس .

وقد يقال ان الأنبياء صنف مختلف عن بقية الناس ، فهم موحى اليهم من الله ، وتشكيلهم الأيديولوجي قد تم على يديه سبحانه ، رغم حياتهم في ثقافة معينة . وهذا القول قد يكون صحيحا بالنسبة للأنبياء ، ولكنه لا يمكن أن يكون صحيحا بالنسبة لنوع آخر من الأنبياء ، الذين بشروا (بفكر جديد) ، هدموا به (الفكر القديم) ، ومن أمثلتهم — وهم كثيرون — كونفوشيوس في الصين ، وبوذا ، وإبراهيمان في الهند ، وزرادشت في فارس ، وسقراط وأفلاطون وأرسطو في بلاد اليونان ، من (أنبياء) ما قبل الأنبياء — ومن أمثلتهم

(١) دكتور الدمرداش سرحان ، ودكتور منير كامل (مرجع سابق) ،

ص ٤٨ ، ٤٩ .

(٢) الدكتور محمد لبيب النجيجي : الأسس الاجتماعية للتربية —

الطبعة الرابعة — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٧١ ، ص ١٣٩ .

ايضا (الثوار) في كل زمان ومكان ، وأوضح الأمثلة عليهم مارتن لوتري (١٤٨٣ - ١٥٤٦) في أوروبا ، وغيره وغيره ، من السابقين والمعاصرين واللاحقين — كما سنرى عند الحديث عن (الأيديولوجيا والتربية) فيما بعد .

وفي مجتمعات العالم الثالث — كما سنرى عند الحديث عن الأيديولوجيا والتربية في العالم العربي في الفصل التاسع ، وعند الحديث عن العوامل التاريخية ، ضمن حديثنا عن (القوى الثقافية) في الفصل الرابع — فيها صور خطيرة لهذا (التمزق) الأيديولوجي ، الذي تعاني منه هذه المجتمعات .

وما يقال عن الثقافة وعلاقتها بالأيديولوجيا عند الفرد ، يقال عنها بالنسبة للمجتمع ، فثقافة المجتمع « تشمل كل عناصر الحياة العامة لشعب من الشعوب ، بما يسود ذلك الشعب من عقائد وعادات ، ونظم ووشائج ، تربط الأفراد بروابط القربى ، وضروب التسلية والمتعة ، وكل ألوان الفنون والآلات النافعة ، كأدوات الصناعة ، وأنواع الصناعات ، وغير ذلك » (١) من القوانين والنظم والمؤسسات ، وهذه الثقافة هي التي تساهم في خلق التصورات والآراء ، وتشكل أبناء المجتمع أيديولوجيا — أو تساهم في تشكيلهم على الأقل ، على نحو من الأنحاء ، فتجعل الشعب كله يتسم بالجدية والصرامة والانضباط ، أو باللامبالاة وعدم الاكتراث والتسيب ، أو بالاقبال على الحياة ، أو الارتقاء في الملذات ، أو تقديس العمل ، أو ما إلى ذلك ، فتكون هذه الأيديولوجيا الاجتماعية ، بمثابة (إطار) ، ينظم أيديولوجيا الأفراد ، ويطيبعها بطابعه .

ومن خلال هذا (الأتظام) ، يتم تشكيل (الأيديولوجيا) بالنسبة للمجتمع ، أو الأيديولوجيا الاجتماعية ، التي تعود — بدورها — فتترك (بصمتها) على أيديولوجيات الأفراد ، فتكون هذه الأيديولوجيات ، قربية ، وصيلة رحم .

(١) دكتور محمد الهادي عفيفي : في أصول التربية — الطبعة الأولى — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٧٠ ، ص ٩٨ ، ٩٩ .

الأيديولوجيا والتربية ، في مجتمعات مختلفة

رأينا - عند الحديث عن (التشكيل الأيديولوجي) - قوة العلاقة بين الأيديولوجيا والتربية ، في كل مجتمع من المجتمعات ، القديمة والحديثة ، وأن التربية تختلف من مجتمع من هذه المجتمعات القديمة والحديثة ، إلى مجتمع آخر ، حسب الأيديولوجيا السائدة في كل مجتمع ، للتلائم تلك (الشخصية القومية) ، التي يتميز بها كل مجتمع .

وسوف نرى صورة لهذه العلاقة بين (الأيديولوجيا والتربية) في عدد من المجتمعات ، القديمة والحديثة .

(١) الأيديولوجيا والتربية في المجتمعات القديمة :

عاشت المجتمعات البدائية الأولى حياة بسيطة كل البساطة ، قوامها القدرية ، والتدريب البسيط على الحصول على متطلبات الحياة اليومية ، من طعام وشراب ، يوما بيوم ، وبوسائل محدودة تماما .

ولم تكن هذه الحياة البدائية الأولى تتطلب نوعا من التربية المعقدة ، خارج الأسرة ، فقد كانت كل أسرة « تربي الطفل بدافع تلقائي طبيعي ، ليأخذ عنها أساليب الحياة العملية ، ويتشرب منها تقاليدها ونظرتها للحياة ، حتى يصير عضوا فيها ، كما صاروا هم » (١) ، وكان جزء كبير من هذه التربية « يتم بالتقليد الأعمى للكبار ، مصحوبا بقليل من التعليم ، أو بلا تعليم على الإطلاق » (٢) .

وقد استطاع الإنسان البدائي الأول ، أن يتجمع مع غيره من الناس ، على شواطئ الأنهار ، حيث تيسر الحياة ، وتتوفر الحماية ، ويتحقق الأمن ، وبذلك كون هذا الإنسان (مجتمع القرية) ، الذي خاض به أول

(١) صالح عبد العزيز ، وعبد العزيز عبد المجيد : التربية وطرق التدريس - الجزء الأول - الطبعة الخامسة - دار المعارف بمصر - ١٩٥٦ ، ص ٢٨ .

(2) GOODSELL, WILLYSTINE : A History of the Family, as a Social and Educational Institution; The Macmillan Company, New-York. 1923, p. 44.

(ثورة) عرفها الانسان في حياته ، وهى (الثورة الزراعية) ، التى تمكن بها من « احلال انتاج الطعام بطريقة دائمة ومنظمة ، محل جمع الطعام من هنا وهناك » (١) .

وانتقل الانسان — بتجمعه في مجتمع القرية — الى مرحلة (الصناعة) وخاض غمار (الثورة الصناعية) ، في (مجتمع المدينة) الأكثر تعقيدا (٢) ، والذي تطلب (خبرات) ، و (مهارات) ، و (قوى بشرية) ، قادرة على الوفاء بـمتطلباته ، كما تم في مصر القديمة ، منذ خمسة آلاف سنة .

ومن هنا صارت (المدرسة) ضرورة اجتماعية ، لتوفر لتلك القوى البشرية ، « الخبرات الثقافية والتكنولوجية اللازمة ، لمجتمع ضرب سهمها وافر في التقدم الحضارى ، وخاصة في ميادين الصناعة » (٣) .

ورغم تقدم بعض هذه المجتمعات القديمة ، فقد ظل الطابع (الدينى) هو المسيطر عليها ، ولا نقصد بالدين هنا الدين السماوى ، وانما نقصد به مجموعة الافكار والآراء والمعتقدات، التى تتعلق بالحياة وما بعد الحياة،والتي يتوصل اليها (فيلسوف) عبقرى ، وقد تكون متفقة مع العقل والمنطق ، وقد لا تكون ، وقد تكون قريبة في تصوراتها من الأديان السماوية ، وقد لا تكون — ولكنها على أية حال (فلسفات) ، تعكس الايديولوجيا السائدة في كل مجتمع ، ومن ثم اختلفت تلك التصورات الدينية السائدة في مصر ، عن الكونفو شيوسية ، التى يشر بها كونفو شيوس في الصين ، أو التاوية (بمعنى الطريق الحق) ، التى ابتدعها لاو — تسي في الصين أيضا ، وعن البوذية التى تنتسب الى بوذا ، والتى انتشرت في الصين ، ثم في الهند ، وعن البرهمانية التى تنسب الى براهمان ، في الهند ، وعن الزردشسية (مجموعة تعاليم زردشت) في فارس ، وغيرها (٤) .

(١) كلنتون هارتلى جراتان : البحث عن المعرفة ، بحث تاريخى في تعلم الراشدين — ترجمة عثمان نوبه — تقديم صلاح دسوقي — مكتبة الانجلو المصرية — ١٩٦٢ ، ص ٢٨ .

(2) SMITH, WILLIAM A. : Ancient Education ; Philosophical Library, New-York, 1955, p. 14, Quoted : Childe, V. Gordon, New Light on Ancient East.

(٣) دكتور سعد مرسى أحمد : تطور الفكر التربوى — عالم الكتب — ١٩٧٠ ، ص ٦٤ .

(٤) للمزيد من المعلومات عن هذه الديانات القديمة ، ارجع الى كتب تاريخ التربية ، وهى كثيرة ، ومن بينها — على سبيل المثال — المرجع رقم (٤) بالصفحة التالية ، للدكتورين سعد مرسى أحمد ، وسعيد اسماعيل على .

ولم تكن الأيديولوجيا السائدة في تلك المجتمعات القديمة ، والتي كانت تصطبغ بصبغة دينية ، تتعلق بالغيبيات ، وتعكس الفلسفة السائدة في كل مجتمع — لم تكن سوى الفلسفات « التي انطوت عليها دياناتها » ، « ولم تكن فلسفات بالمعنى الفلسفى الدقيق ، بقدر ما كانت ألوانا من الحكمة ، وضربا من المبادئ والقواعد ، مما كان يتصل من قريب أو بعيد ، بالدين والعقائد » (١) .

ولذلك كان رجل الدين ، هو (الموجه الأيديولوجى) فيها ، فقلنا « كان الكاهن هو العالم وهو الفيلسوف ، وهو الطبيب ، وهو الفلكى والرياضى ... الخ » ، و « ذلك لأن العلم كان عندهم مختلطاً بالدين والفلسفة » (٢) ، كما كان العلم ذاته جزءا من الدين ، ولذلك كان علماء أرسطوطاليس ، قاصرا على الكهنة والملوك والطبقة الحاكمة وحدها ، ولم يتح لأبناء الشعب أن يتزودوا به ، ولم يسمح لهم أن يعرفوا عنه ، لأنه كان جزءا من النظام الكهنوتى الدينى ، الموجود في هذه المجتمعات .

وعندما أنشئت نظم التعليم في هذه المجتمعات القديمة ، بعد أن تعقدت حضارتها ، كان (الدين) هو محور الحياة التعليمية ، وكان رجال الدين ، هم الذين يشرفون على التعليم ، وكان التعليم العالى في مصر القديمة مثلا ، يتم في المعابد (٣) ، كما أن « المدارس النظامية في مصر ، نشأت أساسا ، في كنف المعابد » (٤) .

(١) رينيه ديكارت : مقال عن المنهج — ترجمة محمود محمد الخضيرى — الطبعة الثانية — راجعها وقدم لها الدكتور محمد مصطفى حامى — من (روائع الفكر الانسانى) — دار الكتاب العربى للطباعة والنشر — ١٩٦٨ ، ص ٣ ، ٤ — من التقديم ، للدكتور محمد مصطفى حلمى .

(٢) السيد محمود أبو الفيض المنوفى : أصالة العلم ، وانحراف العلماء — رقم (٤) من (موسوعة وحدة الدين والفلسفة والعلم) — دار نهضة مصر للطبع والنشر — ١٩٦٩ ، ص ٦ .

(٣) أضواء على تاريخ التعليم في الجمهورية العربية المتحدة — اعداد محمد توفيق خفاجى — اشراف ومراجعة دكتور ابراهيم حافظ — وزارة التربية والتعليم — مركز الوثائق والبحوث التربوية — مطبعة وزارة التربية والتعليم — ١٩٦٣ ، ص ١٥ .

(٤) دكتور سعد مرسى أحمد ، ودكتور سعيد اسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم — عالم الكتب — ١٩٧٢ ، ص ٥٠ .

وكانت هذه الأيديولوجيا (الدينية) ، التي تصبغ الحياة في مصر القديمة ، وتوجه التعليم بها ، تصبغ الحياة وتوجه التعليم في سائر المجتمعات القديمة الأخرى ، وإن اختلف ذلك (التصور) الدينى ، من مجتمع قديم الى آخر — كما سبق .

وعندما ظهرت الأديان السماوية ، كان لكل نبي من الأنبياء صحابته وحواريوه وتلاميذه والمؤمنون به ، وكان هؤلاء يعدون أول (تلاميذ) له ، وأول (معلمين) لمبادئه التي دعا إليها من بعده ، وكانت المدارس تصطبغ بتلك الصبغة الدينية الجديدة ، وتشكل البرامج — أو تعدل — لتتفق معها . وحول العقائد الجديدة ، كانت تدور نظم التعليم وفلسفاتها وأهدافها وبرامجها ومناهجها ، بحيث تتحقق تلك الأيديولوجيا الجديدة ، وتتفق معها .

(ب) الأيديولوجيا والتربية عند الإغريق :

وعلى أيدي الإغريق ، تحررت الأيديولوجيا من الصبغة الدينية ، وبدأت تتجه وجهة مدنية خالصة .

ولقد كان المجتمع الإغريقى القديم ، مجتمعا بدائيا « قبليا » يتكون من عدد من الأسر ، تعيش في حالة من الاكتفاء الذاتى « (١) » ، ثم تطورت به الحياة — بسبب ظروف اليونان الجغرافية ، حيث كانت تتكون من عديد من المدن اليونانية المستقلة City-states ، المتصارعة فيما بينها ، « فتما مفهوم (الدولة) ، في كل مدينة من مدنها ، نموا مبكرا ، وصارت (المصلحة القومية) — لا الدين — هى التي تتحكم في مصير كل مدينة مستقلة ، وصارت التربية — لأول مرة في التاريخ — وسيلة « لتربية المواطنين » ، و « أصبح التعليم جزءا من السياسة العامة للدولة » (٢) ، منذ القرن السابع قبل الميلاد .

(١) جورج سول : المذاهب الاقتصادية الكبرى — ترجمة وتقديم راشد البراوى — الطبعة الثالثة — مكتبة النهضة المصرية — ١٩٦٢ . ص ١٧ .

(٢) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : الثقافة والتربية في العصور القديمة — دراسة تاريخية مقارنة (دراسات في التربية) — دار المعارف بمصر — ١٩٦١ ، ص ١٩١ .

(م ٣ — الأيديولوجيا والتربية)

وتطورت الحياة في كل مدينة يونانية مستقلة تطورها الخاص بها ، وتشكلت كل مدينة أيديولوجيا حسب ظروف الحياة بها ، فكان هناك اختلافات أيديولوجية بين كل مدينة مستقلة وأخرى ، وقد وصل هذا الاختلاف إلى حد التناقض بين مدينتين من هذه المدن ، هما أثينا واسبرطة .

فأثينا Athens كانت أسعد المدن المستقلة حظا ، بسبب موقعها الجغرافي على البحر الأبيض المتوسط ، وأشتغال أهلها بالتجارة ، مما مكنهم من أن يكونوا « على اتصال وثيق بالمراكز التجارية الهامة في شمال فلسطين » (١) ، ويتصلوا « بالحضارات الشرقية والجنوبية ، لحوض البحر الأبيض المتوسط ، ويكتسبوا من هذه الحضارات الشيء الكثير » (٢) . وكان في مقدمة هذه الحضارات التي استفادوا منها ، حضارة مصر القديمة .

وقد كان لهذا (الانفتاح) الأثيني ، أثره على الأيديولوجيا الأثينية ، فكان قوامها الانفتاح والتطور والمرونة ، كما كان لازدهار الاقتصادي — نتيجة للتجارة — أثره أيضا ، فكان من مقومات أيديولوجيتها الاقبال على الحياة ، والحب والتسامح ، والاقبال على العلم ، بهدف المتعة العقلية ، لا السيطرة على الطبيعة .

وبفضل هذه الأيديولوجيا ، تطورت علوم الأثينيين ، تطورا لا يزال موضع إعجاب الجنس البشري كله ، فالإنسان المعاصر « لا يكاد يجد شيئا في ثقافته الدنيوية — اللهم الا آلاته — ليس مدينا به لليونانيين » (٣) .

وانعكس ذلك كله على التربية الأثينية ، فتطورت من تربية بدائية غير نظامية ، إلى تربية نظامية ، هدفها خلق المواطن الصالح ، القادر على المشاركة في حياة مجتمع ديمقراطي ، وعلى الاستمتاع بحياته في هذا المجتمع ، دون ما تدخل يذكر من الدولة ، في التشكيل الأيديولوجي لأبنائها .

(١) لانسلاوت هوجين : العلم للمواطن — ترجمة دكتور عطية عبدالسلام عاشور ، ودكتور سيد رمضان هدارة — مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد — رقم (١٠١) من (الألف كتاب) — الجزء الأول — دار الفكر العربي ، ص ١٠٦ .

(٢) فتحية حسن سليمان : التربية عند اليونان والرومان — مكتبة نهضة مصر ، ص ١٩ .

(٣) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : الثقافة والتربية في العصور القديمة (منحه سابقة) ، ص ٧٢ .

لقد كانت الدولة فى أثينا تسير على سياسة الترسـل *Laissez-faire* التى لا تتدخل بموجبها فى شئون التربية والتعليم ، إلا بسن بعض القوانين ، التى تحمل الآباء مسئولية تزويد أبنائهم بالحد الأدنى الضرورى من التربية ، الذى يكفى لتكوين هذا المواطن ، سواء قاموا بذلك بأنفسهم ، أو عهدوا بهم الى أحد المدرسين ، ليقوم عنهم بذلك .

ولذلك يرى بطس Butts أن الحديث عن المدرسين الأثينيين ، يكون أصوب وأدق ، من الحديث عن المدارس الأثينية ، فحيثما وجد المدرس ، كانت توجد المدرسة (١) .

ولم يكن بأثينا — نتيجة لذلك — « مدارس عامة ، أو جامعة تديرها الدولة ، بل ظل التعليم فيها على أيدي الأفراد » ، وكان المدرسون المحترفون ، ينشئون مدارسهم الخاصة ، يرسل إليها أبناء الأحرار فى سن السادسة « (٢) » .

وعندما تطورت حياة المجتمع الأثينى ، خاصة فى عهد بركليز ، بحيث زاد الثراء ، وتوفر لدى الأحرار وقت الفراغ ، ودفع ذلك الى مزيد من البحث والتفكير ، والجرى وراء الفلسفة والعلوم المختلفة ، صارت الحاجة ماسة الى لون من ألوان الدراسة العليا المنظمة ، التى تمكن من القيام بذلك كله — أدى هذا التطور الى وجود مدرسين من نوع جديد ، قادرين على أشباع هذه الحاجات الجديدة النامية ، « يطلقون على أنفسهم لقب سوفسطاوى » ، أى معلمو الحكمة ، وكان الناس يفهمون من هذا اللفظ ، ما نفهمه نحن من لفظ (استاذ جامعى) « اليوم ، « يستأجرون قاعات المحاضرات ، ويدرسون فيها ما يضعونه للتعليم من مناهج » (٣) ، تشبع هذه الحاجات .

ومن هؤلاء العلماء ، أو (الأساتذة الجامعيين) ، من رفض حياة التنقل لتقديم هذه الدراسة العليا ، من مدينة الى مدينة ، كما فعل السوفسطائيون ، وكما فعل سقراط نفسه ، وأصر على أن يتخذ لنفسه معهدا ، يقيمه فى مكان هادئ ، بعيد عن الضوضاء والصخب ، ليفد اليه الراغبون فى هذه الدراسة ، كما فعل أفلاطون ، حين « أتخذ له ملعبا فى شمال شرقى أثينا ، كان يسمى

(1) BUTTS. R. FREEMAN ; Op. Cit., p. 55.

(٢) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الثانى من المجلد الثانى (حياة اليونان) — ترجمة محمد بدران — الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية ، ص ٨٣ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٢١١ ، ٢١٢ .

سم أحد الأبطال القدماء ، هو أكاديمس ، وكان في منطقة ذات أشجار على
شاطئ نهر ، وأطلق على هذا الملعب اسم الأكاديمية « (١) — وكما فعل
مبيده أرسطو ، حين أنشأ في أثينا أيضا « مدرسة التي سميت بالليسيه
Lycern ، نسبة الى المكان الذي نشأت فيه » (٢) .

وعلى النقيض من أثينا تماما ، كانت أسبرطة ، كبرى مدن لاكونيا
Laconia ، الواقعة في الجزء الجنوبي من شبه جزيرة اليونان — كانت منطقة
زراعية ، متفوقة على نفسها ، لا تتصل بالعالم الخارجى ، ولا تعرف شيئا
عن حضارته ، ففرضت عليها طبيعتها العزلة ، ودفعت بها تلك العزلة ، وذلك
الصراع الطويل بين مختلف المدن اليونانية المستقلة ، الى أن تطورت الحياة
فيها من « البدائية البسيطة ، الى الدكتاتورية الأرستقراطية العسكرية » (٣) ،
التي تستطيع بها أن تسيطر على بقية المدن اليونانية المتصارعة .

وفي هذا الإطار العام ، تشكلت الأيديولوجيا الفردية والجماعية في
أسبرطة ، فكانت أيديولوجيا تقوم على الخشونة والعدوان والبطش ،
والشهر والاذلال ، وعلى التدريب العسكرى المستمر ، للتمرس بهذه الصفات .

وفي أسرار هذه الأيديولوجيا العسكرية ، كانت سلطة الدولة ، وتحكمها
وكان أشرف الدولة على شئون التربية والفكر ، لينشأ الأفراد منذ الميلاد ،
وحتى سن الستين ، على ماتريده الدولة وحدها .
في مقدرات الأفراد ، وتوجيهها هذه المقدرات لتحقيق مصلحة الدولة وأهدافها ،

وتتطلب مثل هذه الأيديولوجيا تربية خلقية مستمرة ، جنباً الى جنب مع
التربية العسكرية ، ولكنها تربية خلقية عسكرية أيضا ، بمعنى أنها تنمى
في النفوس قيما خلقية معينة ، قد تكون بعيدة كل البعد عن الأخلاق الشائنة
من وجهة نظرنا نحن اليوم ، تحقيقا لخدمة أهداف الدولة العسكرية وأغراضها .
ولذلك كان الاهتمام في هذه التربية الخلقية ، منصبا على غرس القسوة والعنف ،
وعلى احترام القانون ، والسمع والطاعة للرؤساء ، وعلى الأمانة والصدق
معهم ، مع إجازة السرقة والكذب والتلصص على أعداء البلاد . بل أن
السارق كان اذا ضبط وهو يسرق ، يتعرض للجلد ، لا بسبب السرقة ،
ولكن بسبب الغفلة ، التي أدت به الى أن يضبط .

(١) دكتور سعيد مرسى أحمد ، ودكتور سعيد اسماعيل على
(مرجع سابق) ، ص ١١٨ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١١٨ .

(3) BUTTS, R. FREEMAN . On the — — —

وفي ظل هذا الجو (العسكرى) العدوانى ، نشأ نظام التربية الخاضع لسيطرة الدولة State - controlled System of Education ، لأول مرة فى التاريخ ، حيث « سيطرت الدولة فى أسبرطة على كل شئون التعليم، وأشرفت عليها بدقة » (١) .

وكان نظام التعليم فى أسبرطة خاضعا لسلطان الدولة ، التى فرضت على المتعلمين مناهج عسكرية ، لم يكن فيها اهتمام حتى بالقراءة والكتابة ، وأما الموسيقى والأدب ، فكانت موسيقى حماسية عسكرية ، وأدبا وطنيا ، يدعو الى الحماس ، ويوقظ الهمم ، ويثير الحمية ، ويدعو الى التضحية والبذل فى سبيل الوطن .

وقد أدت هذه التربية الاسبرطية، الى نصره اسبرطة فى النهاية، ولكنه كان نصرا خاطفا سريعا ، فلم يستطع الاسبرطيون تحمل تبعات النصر وأعباء المسؤولية ، لأنهم تربوا على أن يسمموا ويطيحوا ، لا على أن يفكروا ويتخذوا قرارات ، ولذلك دامت سيادتهم العسكرية على بلاد اليونان فترة محدودة ، اذ سرعان ما تحول نصرهم الى هزيمة، قضت عليهم تماما . لقد « انكشف حال اسبرطة تماما ، حينما أصبحت سيده بلاد اليونان كلها، بفضل قوتها الحربية، اذ وضح تماما، أنها — رغم نصرها — «لم تكن قادرة على القيادة والتقدم»، بالنسبة « لغيرها من الدول ، لأنها لم تكن لديها أهداف سامية ، تسعى لتحقيقها » (٢) .

ومثما لم يستطع الاسبرطيون تحمل أعباء النصر ، لم يستطيعوا تحمل صدمة الهزيمة والتكيف لها ، فقد « دبت الفوضى فيما بينهم ، وانهار كيانهم انهياراً تاماً » ، كما ظهر « فشل النظام التربوى الاسبرطى، فى الانسلاخ الخلقى والاجتماعى ، الذى تنشى فى المجتمع الاسبرطى بصد الهزيمة فى الحروب » (٣)، مما قضى على هذا المجتمع ، وأسلم بلاد اليونان كلها للرومان، بعد فترة وجيزة من الزمان، تعتبر فى تاريخ اليونان، أعظم مأساة، بعد حضارة رائعة ، كانت — ولا تزال — ضياء ، بدد للانسانية ظلمات تخلفها وجودها .

ومما تجدر الاشارة اليه ، ان افلاطون قد ضاق ذرعا بتلك الحياة التى تحياها أثينا ، اقرب ما تكون الى (الفوضى) ، ولم يطق الايديولوجيا النردية

(1) Ibid., p. 34.

(٢) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور القديمة (مرجع سابق) ، ص ٢٠٧ .
(٣) فتحة حسن سليمان (مرجع سابق) ، ص ١٨ .

والجماعية ، الموجودة في وقته ، فاعتزل هذه الحياة في أكاديميته الشهيرة ،
يعلم الطلاب ، وتصور مجتمعا جديدا ، بأيديولوجيا جديدة ، يزود بها أفرادها ،
فيستطيعون أن يعيشوا في مجتمع مثالي Utopia ، ينعمون فيه بالأمن
والسعادة معا .

وكانما كان أفلاطون يرى بعينه ضياع بلاد اليونان كلها ، بين
الديموقراطية الفوغائية ، والدكتاتورية الاستبدادية ، لأن الحياة الفوغائية
الفوضوية ، لا تقل خطرا — في نظره — عن الحياة الدكتاتورية الاستبدادية ،
ولذلك نلمح ، فيما كتبه في عزلته هذه ، سخطه على (الفوضى) الأثينية ،
مماثلا لسخطه على (الدكتاتورية) الاسبرطية .

وقد بنى أفكاره عن هذا المجتمع المثالي ، على أساس الجمع المتوازن بين
(الحرية والنظام) ، بحيث لا تصل الحرية الى حد الفوضى ، ولا يصل النظام
الى درجة الاستبداد . .

ويتم هذا التوازن بين النقيضين عن طريق أمرين : أولهما هو القوانين
الصالحة ، التي تحفظ للمجتمع صورته المثالية ، وتحدد العلاقات بين أبنائه
وثانيهما هو التربية السليمة ، التي تحول تلك القوانين الى أيديولوجيا ،
فردية واجتماعية ، تحرك الفرد من أعماق نفسه نحو ما يجب ، ولا تفرض
عليه من الخارج كيف يجب أن يتصرف . ولذلك فهو يرى أن « تخضع المذاهب
التي يدرسها المتعلمون لرقابة الدولة خضوعا كاملا ، في محتواها
وشكلها » (١) .

وقد صاغ آراءه وتصوراته هذه ، في كتابيه (القوانين) و (الجمهورية) ،
ففيهما صاغ نظريته السياسية ، وآراءه التربوية ، ورأى أن يربى الأطفال
في المرحلة الاولى من مراحل تربيتهم (من الميلاد — سن ١٧ سنة) « في دور
الحضانة ، بعيدا عن الوالدين » ، « على أيدي أخصائيين » ، ثم « يتعلم

(١) دكتور سعيد مرسى أحمد ، ودكتور سعيد اسماعيل على

(مرجع سابق) ، ص ١١٤ .

الأطفال القراءة والكتابة ، ويتدربون على التذوق الموسيقى ، الذى يشمل الموسيقى واللغة والأدب بالمفهوم الحديث » (١) .

أما المرحلة الثانية ، التى تبدأ من السابعة عشرة أو الثامنة عشرة ، وتستمر حتى العشرين ، فإن الطلاب يجب أن يتلقوا فيها « تدريبات عسكرية وجسدية عنيفة » (٢) .

وبعد امتحان قاس ، تقدم للناجحين بموجبه دراسة « تستمر عشر سنوات ، تربى فيها أجسامهم وعقولهم ونفوسهم » ، « وفى سن الثلاثين ، يجرى امتحان صعب » ، يواصل به « الناجحون الدراسة » ، « فى الفلسفة لمدة خمس سنوات » . « وتبدأ المرحلة الخامسة من سن ٣٥ — ٥٠ ، وفيها يعين الناجحون فى المرحلة الرابعة فى مناصب حكومية ، حيث يتدربون على الحكم الصالح وسياسة الدولة تدريباً عملياً ، فى خضم الواقع ، حتى سن الخمسين » (٣) .

والذين يفشلون فى اجتياز امتحان من هذه الامتحانات ، لا يواصلون تعليمهم ، وانما يبقون فى المجتمع عاملين ، فى درجة معينة من الدرجات التى تناسب المؤهل الذى حصلوا عليه ، أو مستوى الدراسة الذى حصلوه ، أما من يواصلون تعليمهم الى نهايته ، فانهم يكونون الصفوة الممتازة ، الجديرة بأن تنضم الى طبقة الفلاسفة ، التى خلقت لتحكم وتقود .

وقد تبدو هذه الأفكار والآراء التربوية خيالية أو مثالية — ولكننا يجب أن نتذكر أنها وضعت لخلق مجتمع مثالى أيضاً .

(ج) الأيديولوجيا والتربية فى ألمانيا :

وقد اخترت ألمانيا من بين مجتمعات عالمنا المعاصر ، لأنها مرت فى تاريخها الحديث بعهود مختلفة ، وفترات تاريخية متباينة ، كانت فى بعضها صورة رائعة للتقدم الحضارى ، والازدهار الاقتصادى ، شبيهة بما كانت عليه أثينا القديمة ، وكانت فى بعضها صورة للدولة الجماعية العسكرية ، شبيهة بما كانت عليه اسبرطة ، ثم هى اليوم تعيش ممزقة ، تجمع بين شطريها ، صورتين للمعسكرين الكبيرين ، اللذين يتنازعان السيطرة على العالم ، ففى قسمها الشرقى نجد النظام الشيوعى بأيديولوجيته ،

(١) المرجع السابق ، ص ١١٤ . (٢) المرجع السابق ، ص ١٢٥ .

(٣) المرجع السابق ، ص ١٢٦ .

وانعكاس تلك الأيديولوجيا على نظام التعليم به ، وفي قسمها الغربى نجد النظام الرأسمالى بأيديولوجيته ، وانعكاس تلك الأيديولوجيا على نظام التعلم به أيضا .

فألمانيا — على ذلك — بتاريخها وبواقعها المعاصر ، مجموعة من المجتمعات فى مجتمع واحد — أو بعبارة أخرى : هى مجموعة من الأيديولوجيات ، أو (الشخصيات القومية) .

وقد كانت ألمانيا طوال تاريخها — ولا تزال — « عظيمة » ، تفرض على العالم احترامها ، حتى وهى ممزقة ، يسيطر الشرق على بعضها ، ويسيطر الغرب على بعضها الآخر » (١) .

وتعود (عظمة) هذا الشعب الألمانى أولا وقبل كل شئ ، الى أنه شعب منظم بطبيعته ، فهو شعب تقوده — على حد تعبير فشر — « فريزته المنظمة » (٢) ، كما أنه شعب متحضر ، يؤمن بالعلم ايمانا مطلقا ، ولذلك « لم يفق الشعب الألمانى شعب أوربى آخر ، فى كثرة المطالعة وجديتها » (٣) .

وكانت تلك العظمة ، هى التى دفعت بالألمان — تحت قيادة النازى — الى الفرور ، الذى دفع بهم الى أكبر حماقة فى التاريخ ، فى حق أنفسهم ، وفى حق العالم — كما سنرى فيما بعد .

ولكن هذه العظمة نفسها ، هى التى أضفت على ألمانيا اشراقية منذ فجر تاريخها ، بددت ظلمات حياتها وحياة أوربا ، فى عصور تاريخية مختلفة . ففيها ظهر فى ظلمات العصور الوسطى « بريق حركة

(١) دكتور عبد الغنى عبود : « الأيديولوجيا والتربية » — الباب الرابع من : فى التربية المقارنة — الطبعة الأولى — عالم الكتب — ١٩٧٤ ، ص ٢٦٧ .

(٢) هـ . أ . ل . فشر : تاريخ أوربا فى العصر الحديث (١٧٨٩ — ١٩٥٠) — تعريب أحمد نجيب هاشم ، ووديع الضبع — (جمعية التاريخ الحديث) — دار المعارف بمصر — ١٩٥٨ ، ص ٣٩٤ .

حضارية في أواخر القرن الثامن ، وأوائل القرن التاسع للميلاد « (١) ، حيث أصدر شارلمان (٧٧١ — ٨٤١ م) أوامره بتعميم التعليم سنة ٧٨٧ م ، وجعله مجانيا ، وأنشأ لتحقيق ذلك المدارس اللازمة ، واستقدم « العلماء من أيرلندا وبريطانيا وإيطاليا ، ومن هذه المدارس ، نشأت في المستقبل ، بعض الجامعات الأوروبية » (٢) . وكان ذلك أول قانون للتعليم الإلزامي عرفه التاريخ .

وصحيح أن هذه الحركة الحضارية كانت ذات بريق خاطف سريع ، وأنها كانت فترة قصيرة العمر سريعة الزوال ، لأن ظلمات تلك العصور كانت أقوى منها ، ولذلك ماتت بموت شارلمان ، أو بعد موته بقليل — إلا أن (الفكرة) نفسها لم تمت بموته ، لأنها لم تكن فكرة شارلمان كفرد ، بل كانت أيديولوجيا المانية راسخة ، عبر عنها شارلمان في فترة من فترات التعميم ، وظلت تلك الأيديولوجيا الراسخة كامنة ، تعمل في الخفاء ، وتحرك الشعب الألماني نحو الثورة ، التي تفجرت بانفجار شاملة ، على يد مارتن لوتر Martin Luther (١٤٨٣ — ١٥٤٦) ، في أوائل القرن السادس عشر ، يوم فجر ثورة الإصلاح الديني سنة ١٥١٥ .

وفتحت ألمانيا صدرها لمارتن لوتر ، وتبنت ثورته وآراءه الإصلاحية ، التي غيرت وجه الحياة في الغرب ، بعد معارك دامية خاضتها بلاده ، وصل الغرب بعدها إلى ما هو عليه اليوم من تقدم .

ولم تكن تلك الثورة التي تبناها الشعب الألماني ، مجرد ثورة دينية وحسب ، وإنما كانت ثورة عامة شاملة ، قوامها (الإنسان) ، تعيد إليه دكرامته ، وبالتالي تعيد إليه (عظيمته) ، باستصفاء روحه ، عن طريق اتصائه اتصالا مباشرا بالله ربه ، وبهذا الاتصال ، يستطيع الحصول على (الخلاص) ، الذي كانت تحتكره الكنيسة الكاثوليكية ورجالها ، وتحتكر معه الإنسان ذاته ، فتقتل فيه روح (الإنسان) .

(١) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور : المدنية الإسلامية ، وأثرها في الحضارة الأوروبية — الطبعة الأولى — دار النهضة العربية — ١٩٦٣ ، ص ٤٣ .

(٢) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : الثقافة والتربية في العصور الوسطى — دراسة تاريخية مقارنة (دراسات في التربية) — دار المعارف بمصر — ١٩٦٢ ، ص ١٥٨ .

ولذلك فقد انتشرت روح الإصلاح — على حد تعبير هـدسون — فى كل مجال — « فى السياسة وفى المجتمع ، وفى العلم والفلسفة والدين ، وفى الأدب والفن » (١) ، وغيرت من نظرة الناس الى أنفسهم ، وإلى العالم الذى يعيشون فيه ، فحدثت فى أوربا حياة جديدة ، دائمة التغير والتطور ، نقلت أوربا من الإصلاح الى النهضة الى التنوير ، ثم الى عصر التوسيع الاستعماري الكبير ، ثم الى القرن العشرين ، الذى تتربع فيه بلادها على ذروة من ذرى التقدم العالمى .

وانعكست كل تلك التطورات (آلايدولوجية) على التربية ، فقد كان أول ما اتجه اليه مارتن لوثر ، هو « انشاء مدارس لتعليم القراءة والكتابة » (٢) ، وترجمة الكتاب المقدس الى اللغات المحلية ، حتى يتمكن الناس من الاتصال بالله بأنفسهم ، ليحصلوا منه على (الخلاص) الذى يثشدونه ، بدلا من أن يضطروا الى اللجوء الى قساوسته ليساعدوهم فى ذلك ، وبذلك « يقود الكتاب المقدس الكنيسة ، بدلا من القساوسة » (٣) .

وكانت ألمانيا البروتستانتية ، من أوائل البلاد الأوربية التى انعكست مبادئ الإصلاح على نظامها التعليمى ، من حيث نشوء فكرة التعليم الإلزامى (٤) ، والتفكير فى تعليم البنات (٥) ، وانتشار فكرة التعليم الحر Liberal Education ، التى تؤكد الفردية ، وتمثل « تمردا ضد سلطة الدولة ، وضد المذهب الدينى ، وكل عناصر النظام القديم » (٦) — فقد سبقت ألمانيا كل بلاد أوربا فى « وضع التعليم العام على أسس سليمة

(1) HUDSON, WILLIAM HENRY : The Story of the Renaissance ; George G. Harrap and Company, Ltd., London, 1923, p. 3.

(2) THUT, I. N. : The Story of Education, Philosophical and Historical Foundation ; MacGraw - Hill Company, Inc., New-York, 1957, p. 114.

(3) GUEST, GOERGE : The March of Civilisation ; G. Bell and Sons. Ltd., 1951, pp. 115, 116.

(4) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 152.

(5) Ibid., p. 93.

(6) TAYLOR, HAROLD and others : The Goals of Higher Education ; Harvard University Press, Cambridge, 1960, p.10.

صحيحة : فكانت المدارس والجامعات كثيرة ، تلهبها غيرة شديدة على تقدم العلم ، ونشر المعرفة « (١) .

كذلك كانت ألمانيا — البروتستانتية — صاحبة الفضل الأكبر في تطوير نظام التعليم الجامعي ، وظهور الفكرة الليبرالية للجامعة ، بحيث صار هذا التعليم (يفتح) على الحياة ، ويرتبط بمؤسساتها ، فقد كانت معظم الجامعات الأوروبية لا تقبل الهندسة مثلا على أنها « علم أكاديمي » ، ومن هنا أنشئت بعض المعاهد التكنولوجية في زيوريخ وبرلين وغيرها ، لتدريب المهندسين ، الذين كانت تحتقرهم الجامعات « (٢) » ، حتى أنشئت جامعة هالي Halle سنة ١٦٩٤ ، وجامعة جوتنجن Gottingen سنة ١٨٣٧ .

الا أن الفكرة الليبرالية للجامعة ، ظلت محصورة في حدود هاتين الجامعتين الألمانيتين ، ولم تأخذ تلك الفكرة قوتها الدافعة الكبرى ، « فتسيطر على جامعات العالم ، الا في أوائل القرن التاسع عشر ، بإنشاء جامعة برلين عام ١٨٠٩ ، كمؤسسة وهبت نفسها للبحث العلمي ، بالمفهوم الواسع للعلم « (٣) » ، وذلك لأن هذه الجامعة ، قد تلقت كل التأييد ، من فيلهلم فون هامبولدت ، وقد كان ذا مركز كبير في الحكومة البروسية ، فمنحها كل تأييده ، وتأييد الحكومة البروسية من ورائه ، فأنت الفكرة ثمارها ، ثم « سرعان ما انتشرت فكرة برلين في أنحاء ألمانيا ، التي كانت في ذلك الوقت ، على أبواب فترة تصنيع قومية مركزة ، على أثر صدمة الهزيمة أمام نابليون « (٤) .

(١) هـ. ا. ل. فشر (مرجع سابق) ، ص ٣٩٤ .

(٢) د. عبد المنعم عبيد : « الجامعات ، وعلاقتها بالصناعة والمجتمع » — الكاتب — مجلة المثقفين العرب — السنة الحادية عشر — العدد ١١٩ — فبراير ١٩٧١ ، ص ١٦٠ .

(٣) دكتور محمد سيف الدين فهمي : « الاتجاهات الفكرية في الجامعة » — صحيفة التربية — تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية — السنة الحادية والعشرون — العدد الثالث — مارس ١٩٦٩ ، ص ٣١ .

(٤) كلارك كير : نظرات في التعليم الجامعي — ترجمة محمد كامل سليمان — مطبعة المعرفة ، ص ١٩ .

وسوف نرى — عند الحديث عن تطور التربية المقارنة فيما بعد — أن بروسيا — التي كانت المانيا جزءا منها — كانت محط الأنظار بالنسبة لرجال التربية الأوربيين والأمريكيين ، فكانوا دائمي التردد عليها ، بهدف الوقوف على نظام التعليم بها ، والاستفادة به ، أو نقلة الى نظم تعليمهم القومية . وقد كان ممن زاروها وكتبوا عنها — مثلا — فردريك أوجست هخت ، في نهاية القرن الثامن عشر ، وكالفن سستو ، وفيكتور كوزان ، في النصف الأول من القرن التاسع عشر (١) .

وقد أثارت هذه (العظمة) الألمانية ، الحقد على المانيا ، و صدر طاغية فرنسي نابليون (١٧٦٩ — ١٨٢١) ، الذي هدد بمطامعه أوروبا كلها ، وخلق فيها — بأطماعه وأحقاده — مفهوم القوميات ، يدافع به كل بلد عن نفسه ، فوجه الى دولة بروسيا ضربة قاصمة ، التهم بها أرض الرين Rhineland ، وفرض عليها طوال عشرين عاما (من سنة ١٧٩٥ الى سنة ١٨١٥) ، حيث أعيدت أجزاء كثيرة من أرض الرين الى المانيا ، بعد مؤتمر فيينا) — الأفكار الفرنسية ، واللغة الفرنسية ، والقانون الفرنسي ، وبذلك أفقد هذه الأرض ، استقلالها السياسي ، ومقوماتها الثقافية ، وشخصيتها القومية أيضا .

وكان لا بد من حل ، لانقاذ البلاد من تلك الورطة الكبرى ، أو النكبة التي حاقت بها على يد نابليون . وكان الحل شبيها بذلك الحل الذي رآه افلاطون لأثينا ، قبيل نكبتها على يد اسبرطة — ثورة على ما يشبهه (الفوضوية) ، وسيرا منظما في الطريق الى (مجتمع مثالي) ، في ضوء فلسفة كانت Kant ، تأييد التربية فيه الدور الأساسي .

وتمثل هذا الحل ، في تلك (الكلمات الى الأمة الألمانية) Speeches to the German Nation ، التي قدمها فيخت Fichte في شتاء ١٨٠٧/١٨٠٨ الى أكاديمية العلوم في برلين ، والتي قدم فيها مشروعا لتربية جديدة ، تربط بين « القومية والاشتراكية » ، في اطماع من الانسانية العامة » ، يقول فيه : « انه ليس هناك بديل لاقامة نظام

(١) ارجع الى المرحلة الثانية من مراحل تطور التربية المقارنة « مرحلة وصف نظم التعليم في البلاد الأجنبية » ، عند الحديث عن تطور التربية المقارنة في الغرب فيما بعد ، في الفصل الثاني ، خاصة ص ٥٨ ، ٥٩ ، ٦٠ .

جديد للتربية ، يضم كل الألمان ، بدون أى استثناء ، تزول فيه كل الفوارق ، بين الطبقات الاجتماعية » (١) .

وكان فيخت يرى أن تنمية الإرادة الحرة في التنمية ، هي أكبر أخطاء النظام التعليمي السابق ، ومن ثم لم يكن بد من (صعب) المواطنين جميعا في قوالب معينة ، بحيث يستطيعون أن يحققوا أهداف الأمة الألمانية ، ويعيدوا اليها تماسكها ووحدتها — تماما كما رأى أفلاطون لاصلاح أثينا المتصدعة .

كما كان يرى أن ألمانيا قادرة — بفضل هذا النظام التعليمي — على أن تلم شملها ، وتصير دولة عظمى ، وأن هذه الدولة الألمانية العظمى ، ستكون هي وحدها القادرة من بين دول أوروبا — « بحكم وضعها الجغرافي ، وظروفها التاريخية — على أن تقود العالم » ، وبذلك « أثار فيخت النعرة القومية الألمانية » (٢) ، التي استغلها النازيون فيما بعد — كما سنرى — لجمع الألمان تحت شعار تفوق الجنس الآري على شعوب العالم أجمع ، مستغلين آراء هيغل في الدولة ، وما يجنبه أن يتوفر لها من سلطة مطلقة ، وليترودهم — تحت الشعار ووغق الآراء — نحو الكارثة التي حلت بألمانيا الحديثة .

وفي هذا الجو القلق ، الذي فرض على دولة بروسيا — نشأ فردريك أنجلز F. Engels (١٨٢٠ — ١٨٩٥) ، في نفس أرض الرين ، التي كانت فرنسا الثورة قد ابتلعها من ألمانيا ، وكان أبود رجلا « متدينا جدا » ومحافظا في أفكاره السياسية » (٣) ، إلا أنه — كغيره من شباب ألمانيا المثقفين — قد شغل نفسه بالفلسفة المثالية عموما ، وفلسفة هيغل خصوصا ، وخاصة كتابه (فلسفة التاريخ) (٤) ، وبدأ ينحرف في تيار الفكر الاشتراكي ، « الذي كان ينمو في البلاد الأوربية » (٥) .

ولناعود الى هذا الفكر الاشتراكي مرة ثانية ، عند حديثنا عن (الشيوعية والتربية) في الباب الرابع .

(1) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 218.

(2) Ibid., p. 219.

(3) ILYICHOV, L. E. and others : Frederick, Engels, A Biography ; Progress Publishers, Moscow, 1974, p. 15.

(4) Ibid., p. 24.

(5) Ibid., p. 33.

ولقد تم توحيد ألمانيا بالفعل سنة ١٨٧١ ، وأخذت تسير في طريق الفلسفة المثالية ، كما رآها فيخت وهيكل ، مارة في تعليمها بثلاث مراحل من التطور ، وصلت بها في النهاية ، الى نفس ما وصلت اليه اسبرطة في القديم ، وهذه المراحل الثلاث هي :

(أ) فترة الامبراطورية ، من سنة ١٨٧٠ الى سنة ١٩١٨ .

(ب) فترة جمهورية ويمار Weimar Republic ، من سنة ١٩١٩ الى سنة ١٩٣٣ .

(ج) فترة الحكم النازي — أو حكم الريخ الثالث Third Reich من سنة ١٩٣٣ الى سنة ١٩٤٥ (١) .

وكانت الفترة — أو المرحلة — الأولى ، مجرد (لم للشمل) ، وكانت الفترة الثانية تطورا نحو الوحدة ، ثم كانت الفترة الثالثة قمة الوحدة ، تمهيدا للتوسع .

وما يهمنا من هذه الفترات الثلاث ، هو الفترة الأخيرة ، التي كان لها سماتها الأيديولوجية ، التي تختلف عن تلك السمات التي ميزت الفترة التي سبقتها ، والفترة التي لحقت بها .

وقد كان التعليم الألماني قبل الحكم النازي « من مسئوليات الولايات » (٢) ، وظل هذا التعليم يقوم على الازدواج ، كالتعليم الفرنسي ، حتى جمهورية ويمار ، حيث صدر قانون ويمار Weimar Constitution سنة ١٩١٩ ، الذي عمل على سد الثغرة ، التي تفصل بين التعليم الأولي والثانوي ، باندخال نظام المدارس الابتدائية العامة ، وزيادة الفرص أمام الأطفال الفقراء ، للالتحاق بالمدارس الثانوية ، وبالجامعات (٣) .

(1) KAZAMIAS, ANDREAS M. and MASSIALAS, BYRON G. : Tradition and Change in Education, A Comparative Study (Foundation of Education Series) ; Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J., 1965. p. 68.

(٢) دكتور وهيب سمعان : التعليم في الدول الاشتراكية — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٧٢ ، ص ١١١ .

(3) KAZAMIAS, ANDREAS M. and MASSIALAS, BYRON G; Op. Cit., p. 71.

ورغم ذلك ، كان التعليم يختلف من ولاية ألمانية الى أخرى ، حسب الظروف الخاصة بكل ولاية ، كما كانت هناك حرية كبيرة أمام الطلاب ، لاختيار ألوان التعليم التى تناسبهم ، خاصة فى مرحلة التعليم الجامعى والعالى .

وعندما قفز هتلر الى السلطة سنة ١٩٣٣ ، « خطط لتغييرات متطرفة كثيرة فى النظام التعليمى ، لم ير النور كثير منها حتى عام ١٩٣٨ ، كما عطلت الحرب تنفيذ جزء آخر منها » (١) . ورغم أن هتلر قد استمر خمس سنوات ، قبل أن تشتد قبضته على البلاد ، ويستطيع أن ينفذ برامج ومخططاته التعليمية ، وأن ظروف الحرب لم تتح له الفرصة لتنفيذ تلك البرامج والمخططات ، إلا أنه ترك له ولنظامه النازى بصمات على التعليم الألمانى ، اضطرت معها سلطات الاحتلال الأجنبى لألمانيا بعد الحرب ، أن تعطل التعليم شهورا من سنة ١٩٤٥ ، لازالتها من النظام التعليمى ، وتطهير التعليم من هذه الروح النازية ، وذلك الطابع المتطرف ، ولطبعه — بعد ذلك — بالطابع الشيوعى فى ألمانيا الشرقية ، وبالطابع الرأسمالى فى ألمانيا الغربية .

وكان أهم طابع ، طبع به هتلر ، ونظامه النازى المتطرف ، التعليم الألمانى ، هو خلق وزارة مركزية ، تشرف على التعليم ورعاية الشباب ، على مستوى البلاد كلها ، اسمها (وزارة التربية ورعاية الشباب) ، يستطيع من خلالها تشديد قبضته على المؤسسات التعليمية ، وطبع الشباب الألمانى بالطابع النازى ، وذلك من خلال البرامج التعليمية والمناهج الدراسية ، واحكام الرقابة على المدارس والمدرسين . كذلك أنشأ هتلر بعد ذلك المدارس السياسية ، التى تخلق له (كادرات سياسية) ، يعتمد عليها فى اقرار حكمه وبحث عقائده ، مثل مدارس الحزب النازى ، ومدارس أدولف هتلر ، ومدارس التربية السياسية القومية ، ومدارس قتلاع النظام ، وغيرها من المدارس ، التى كان يعتمد عليها فى تخريج جيل من الشباب ، يؤمن به ، وينفذ مبادئه ، ويحمى نظامه ، ويحقق أهدافه ، أو يشرف على تحقيقها .

(١) دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد منير مرسى : المدخل فى التربية المقارنة — الطبعة الأولى — مكتبة الانجلو المصرية — ١٩٧٣ : ١٢٠ .

أما هيكل التعليم ، فإنه لم يتغير كثيرا ، عن ذلك الهيكل الذى ورثه هتلر ، مما كان سائدا فى عهد جمهورية ويمار ، طبقا لقانونه الصادر سنة ١٩١٩ ، وأن كان قد أحدث فى مناهج التعليم وبرامج الدراسة والكتب المدرسية ، تغييرات جذرية ، من خلال (وزارة التربية ورعاية الشباب) ، التى أنشأها للإشراف على التعليم فى جميع أنحاء البلاد (١) .

وظل هيكل التعليم — كما كان فى عهد جمهورية ويمار — يقوم على ثلاث مراحل رئيسية ، هى المرحلة الأولية ، والمرحلة الثانوية (فى عدة مدارس) ، ومرحلة التعليم العالى .

ولم يمهل التاريخ هتلر ، ليصل نظامه التعليمى الى حد الكمال الذى كان ينشده ، ومع ذلك فقد حقق هذا النظام التعليمى النازى ، كثيرا من الأهداف ، التى سعى هتلر لتحقيقها ، ولما أنها كانت ضد حركة التاريخ ، فقد كان هذا النظام ، بما أدخله عليه من تعديلات ، وما أنشأه به من مدارس سياسية ، وحزبية ، وما أحكم عليه من رقابة ، وبتوسيعه من مفهوم التربية — هو المسئول المسئولية السياسية ، عما استطاع هتلر أن يزرعه فى نفوس الألمان ، من احساس بالسمو ، ورغبة فى السيطرة على العالم ، بدت بوضوح فى تلك الحرب العالمية الثانية ، التى دخلتها ألمانيا ، ولا يخامر واحدا من أبنائها شك ، فى أن العالم كله ، صرّخ تحت علم بلادهم ، فاذا ببلادهم تخرج من هذه الحرب ، مجزّقة مقسمة ، تحتلها جيوش أربع دول ، أذاق هتلر وجيوشه ثلاثا منها الولايات فى أثناء الحرب ، وهى الاتحاد السوفيتى (الذى احتل ألمانيا الشرقية) ، وفرنسا وانجلترا (اللتان اشتركتا مع الولايات المتحدة فى احتلال ألمانيا الغربية) .

وكان أول مفعلة سلطات الاحتلال فى شرقى ألمانيا وغربها ، هو أنها أغلقت المدارس فى كل أنحاء البلاد ، وعطلت النظام التعليمى ، حتى تتمكن من (تطهير) التعليم الألمانى ، من الروح النازية ، بتغيير النظم والمناهج والكتب ، التى تمجد العسكرية والعنصرية الألمانية ، وطردت أمين النازيين ، والبحث عن معلمين جدد ، يحققون فلسفة التعليم الجديدة ، التى تتفق مع الأيديولوجيا الجديدة ، التى كانت تتناقض تماما فى

(1) KAZAMIAS, ANDREAS M. and MASSIALAS, BYRONI G. ; Op. Cit., p. 69.

شرقي ألمانيا عنها في غربها . ومع بداية العام الدراسي ٤٥ / ١٩٤٦ ، بدأ التعليم الألماني ينفصل عن ماضيه ، ويطلع بطابع جديد ، بعيد كل البعد عن الأيديولوجيا النازية ، التي تقوم على العنصرية العسكرية ، وعلى انعصب والتطرف — وقريب كل القرب من أيديولوجيا دول الاحتلال ، ومن ثم بدأ نظام التعليم في ألمانيا الغربية (جمهورية ألمانيا الاتحادية) منذ مايو ١٩٤٩) يطلع بالطابع الرأسمالي ، ويتأثر بالأيديولوجيا الرأسمالية (١) ، مساندة في غرب أوروبا ، والقائمة على الحرية والحكم المحلي ، والتنافس بين الأفراد والهيئات والسلطات المحلية — كما بدأ نظام التعليم في ألمانيا الشرقية (جمهورية ألمانيا الديمقراطية منذ سنة ١٩٤٩) ، يطلع بالطابع الاشتراكي المتطرف (الشيوعي) ، ويتأثر بالأيديولوجيا الشيوعية (٢) ، المساندة في الاتحاد السوفيتي وبلاد شرق أوروبا الأخرى ، والقائمة على التوحيد وفرض القيود ، والسير وفق ما يمليه الحزب الشيوعي والحكومة المركزية ، من أراء وتوجيهات ، تتفق والماركسية — اللينينية .

ففي ألمانيا الغربية ، عاد الألمان في إدارة تعليمهم والاشراف عليه ، الى النظام الذي كان سائدا في ألمانيا الموحدة قبل الحكم النازي (في عهد جمهورية ويمار) . وفي ألمانيا الشرقية ، اتجه الألمان في إدارة تعليمهم والاشراف عليه ، الى نظام التعليم في الاتحاد السوفيتي ، ينقلونه الى بلادهم ، نقلا يكاد أن يكون حرفيا .

وفي ألمانيا الغربية ، لا توجد وزارة مركزية للتربية ، وإنما هناك (وزارة التربية والثقافة) في كل ولاية ، تتولى الاشراف على شئون التربية وشئون الثقافة في حدود ولايتها ، وعن طريقها « تتصرف كل ولاية ألمانيا ، في المسائل التربوية والثقافية » (٣) . وهناك مؤتمر دائم لوزراء التربية Permanent Conference of Ministers of Education

يعقد في بون Bonn ، ويضم وزراء التربية العشرة ، مضافا اليهم وزير التربية في برلين الغربية ، لدراسة كل ما يتعلق بشئون التعليم

(١) لنعود الى هذه الأيديولوجيا ، وانعكاسها على التربية ، في الباب الثالث من الكتاب (الفصل الخامس) .

(٢) لنعود الى هذه الأيديولوجيا ، وانعكاسها على التربية ، في الباب الرابع من الكتاب (الفصل السابع) .

(3) KAZAMIAS, ANDREAS M. and MASSIALAS, BYRON G. ; Op. Cit., p. 69.

(م ٤ — الأيديولوجيا والتربية)

والثقافة ، في مختلف الولايات العشر وبرلين الغربية ، من مناهج ومواد دراسية ، ونظام عمل المدارس ، وتبادل الخبرات التربوية ، وما إلى ذلك ، ثم يقدم توصياته وقراراته إلى الولايات ، حيث يحيلها الوزير في كل منها إلى المجلس التشريعي بالولاية ، لقرارها أو تعديلها أو إلغائها ، وتحویلها بعد ذلك — إذا أقرها — إلى مسائر ، تنفذ فعلا .

وتعتبر المدرسة ، هي (الوحدة الأساسية) للتعليم ، والإدارة التعليمية في ألمانيا الغربية ، فكل مدرسة حرة في اختيار سياستها العامة التي تسير عليها ، في حدود الظروف المحلية والسياسية العامة ، التي يقرها المجلس التشريعي في الولاية ، والإطار الأيديولوجي العام ، الذي يتفق عليه وزراء التربية والثقافة في مؤتمرهم .

ويسمح بتدريس الدين في المدارس الألمانية الغربية ، كجزء من البرنامج التعليمي ، على ألا يكون إجباريا (١) .

والولايات لا تفرض على المدارس كتباً معينة تستخدمها ، وإنما هي تنشر قوائم ، بالكتب الصالحة للاستخدام في المدارس ، ثم تختار كل مدرسة من هذه الكتب ما يناسبها .

وبجانب توفير هذه الحسبة للمدارس ، تقوم (وزارة التربية والثقافة) في الولاية ، بتمويل التعليم من الميزانية العامة للولاية ، وبتقديم النصح والعون للمدارس ، التي تحتاج إلى نصح أو عون ، وبتعيين المدرسين ، ودفع مرتباتهم ومعاشاتهم ، وبالإشراف على التعليم في المدارس ، بحيث تضمن عدم نزوله عن الحد الذي تقرره في سياستها العامة ، والذي يتم الاتفاق عليه ، في المؤتمر الدائم لوزراء التربية .

و « يسمح نظام التعليم في ألمانيا الغربية ، بإنشاء المدارس الخاصة ، على أن تسير هذه المدارس ، في إطار القوانين التعليمية ، في الولايات المختلفة ، وعلى أن تقوم على أساس المساواة بين جميع المواطنين ، لا التفرقة بينهم ، بسبب المركز الاقتصادي أو

(١) دكتور عبد الغنى عبود : « الأيديولوجيا والتربية » ، مرجع

سابق) ، ص ٢٨٩ .

الاجتماعي « (١) ، وعلى ألا يهبط مستوى التعليم بها ، عن الحد الذي تقرره الولاية للتعليم بها .

وتخضع المدارس الخاصة لإشراف الولايات عليها ، لضمان تطبيق القوانين واللوائح ، ولضمان ارتفاع مستوى التعليم بها ، إلى مستواها في المدارس العامة . وقد تحصل هذه المدارس الخاصة من الولايات ، على إعانات في بعض الظروف .

ومن هذه المدارس الخاصة مدارس طائفية ، تقوم بالإشراف عليها بعض الطوائف الدينية ، خاصة الطائفة الكاثوليكية ، والطائفة اللوثرية . وينطبق على هذه المدارس الطائفية ما ينطبق على المدارس الخاصة الأخرى ، من اللوائح والقوانين والنظم ، فيما عدا توفير الحرية لها في برامج الدين ، التي تقدمها للمتعلمين بها .

ونتيجة لهذه اللامركزية في إدارة التعليم وتمويله في ألمانيا الغربية ، يختلف نظام التعليم من ولاية إلى ولاية ، وإن كان هذا الاختلاف في حدود الإطار العام ، المتفق عليه ، على مستوى المؤتمر الدائم لوزراء التربية ، فهناك اتفاق على توفير مرحلة الزامية من التعليم لكل الألمان ، إلا أن هذه المرحلة تختلف من ولاية إلى ولاية ، فهي تبدأ في السادسة أو السابعة ، كما أن طولها يتراوح بين ٨ و ١٠ سنوات ، حسب الظروف الخاصة بكل ولاية .

وينسحب هذه الاختلاف بين الولايات الألمانية ، في مرحلة التعليم الإلزامي ، إلى بقية مراحل التعليم الأخرى .

وهناك اتفاق ، على أن يكون التعليم العالي الألماني الغربي ، من مسؤوليات الدولة ، وعلى أن يكون العاملون به موظفين في الدولة ، ورغم ذلك تتمتع مؤسساته ، « ويتمتع العاملون بها ، بحرية تامة ، إذ لا تتدخل الحكومة في شئونهم أو في شئونها » (٢) . كما يتمتع طلاب التعليم العالي بحرية تامة في اختيار برامجهم ، ومواد تخصصهم ، وفي الانتقال من جامعة إلى جامعة ، وحضور ما يشاءون من محاضرات ، والتقدم للامتحان عندما يشاءون ، بشرط أن يكون الطالب قد انتظم —

(١) المرجع السابق ، ص ٢٩١ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٩٦ .

قبل تقدمه للامتحان — في مقررات ، لمدة أربع سنوات (٨ فصول دراسية) .

أما في ألمانيا الشرقية ، فقد صار التعليم — بناء على أول قانون صدر لتنظيمه ، وهو قانون (مقرطة المدارس) (١) ، الذى وافقت عليه الولايات الألمانية الشرقية الخمس ، فيما بين ٢٢ مايو و ٦ يونيو ١٩٤٦ — من مسئوليات الدولة وحدها ، مما يعنى تحريم انشاء المدارس الخاصة ، وصار هذا التعليم مدنيا ، أى لا يسمح فيه بتدريس الدين . وقد أكد هاتين الحقيقتين — مع غيرهما من الحقائق الأخرى — الدستور الصادر سنة ١٩٤٩ ، بعد اعلان (جمهورية ألمانيا الديمقراطية) .

ثم توالى صدور قوانين التعليم بعد ذلك ، لتؤكد تركيز « أمور التربية والاشراف عليها في يد الدولة والحزب الشيوعى » (٢) ، وزيادة ارتباط التعليم بالأيديولوجيا الشيوعية ، مثل الاهتمام بالتعليم البوليتكنيكى ، وربط مؤسسات التعليم العالى بالمؤسسات الانتاجية ، وزيادة ربط المدرسة بالسياسة ، وزيادة الاهتمام بالماركسية — اللينينية ، وبتعليم الكبار ، وفتح أبواب التعليم عموما ، والعالى خصوصا ، للعمال والفلاحين ، والاهتمام بمنظمات الشباب ، وتدعيم وجودها في المدارس والجامعات ، وانشاء (معاهد الماركسية — اللينينية) ، وما الى ذلك ، مما يجعل النظام التعليمى ، صورة لنظم التعليم في البلاد الشيوعية ، وعلى رأسها الاتحاد السوفيتى ، كما سنرى في الفصل السابع .

ونتيجة لذلك ، لا نجد في نظام التعليم في ألمانيا الشرقية ، ذلك التنوع ، أو تلك المرونة ، اللذين نجدهما في نظام التعليم في ألمانيا الغربية ، كما لا نجد فيه تلك الحرية ، وذلك التأثير بالطابع المحلى ، أو ذلك التفاوت بين ولاية من الولايات الخمس وغيرها ، كما هو الحال في الولايات الألمانية

(١) المقصود بمقرطة المدارس ، هو صبغها بالصبغة الديمقراطية ، والمقصود بالديموقراطية — بطبيعة الحال — الديمقراطية الاشتراكية (الشيوعية) ، التى تعنى الخضوع لسيطرة الدولة والحزب الشيوعى .

(٢) دكتور عبد الغنى عبود : « الأيديولوجيا والتربية » (المرجع

السابق) ، ص ٢٧٨ .

الغربية ، وانما نجد أنماطا موحدة ، وفلسفة موحدة ، وسياسة موحدة ،
تفرضها الدولة والحزب الشيوعي ، وتشرف على تنفيذها بدقة ، لتلتزم بها
كل المدارس .

وننظر الى نظامى التربية فى شطرى ألمانيا ، لنجد بينهما تناقضا ،
قريبا من ذلك التناقض ، الذى رايناه منذ أكثر من عشرين قرنا ، بين مدينتي
يونانيين ، هما أثينا واسبرطة ؛ وذلك بسبب الأيديولوجيا ، واختلافها
اختلافا يصل الى حد التناقض ، بين المجتمعين اليونانيين القديمين ،
والمجتمعين الألمانين المعاصرين .

الفصل الثاني

التربية المقارنة والأيدولوجيا

تقديم :

مرت التربية المقارنة — في تطورها — بمراحل ، وصلت بها الى ما هي عليه اليوم ، علما مستقلا من علوم التربية ، له مناهجه وأصوله ، وله مدارس ، وله أساتذته وطلابه ، وله مكانته في الجامعات ، وله — قبل ذلك وبعده — فوائده المحلية والعالمية ، التي تبرر دعمه وتأيينه .

ومما نحب أن نلفت النظر اليه ، هو أن التربية المقارنة قد نمت مرتين : مرة في الشرق عن يد العرب والمسلمين ، ومرة في الغرب بعد نهضته الحديثة ، وأن نموها في الشرق قد تم على مرحلتين ، بينما تم نموها في الغرب على مراحل ثلاث ، وذلك بسبب اختلاف الهدف من ذلك النمو في الشرق ، عنه في الغرب — كما سنرى .

ولما كانت التربية المقارنة — بوضعها الراهن — ثمرة نموها في الغرب ، فسوف نبدأ بنشأتها وتطورها في الغرب ، ونؤجل الحديث عن نشأتها وتطورها في الشرق ، الى الفصل الثالث — التالي .

مراحل تطور التربية المقارنة في الغرب :

والمراحل الثلاث التي مرت بها التربية المقارنة في نموها في الغرب ، هي :

(أ) مرحلة وصف نظم الحياة في البلاد الأجنبية :

وقد بدأت هذه المرحلة في الشرق والغرب على السواء ، ولم يكن الحديث عن التربية فيها مستقلا عن الحديث عن نظم الحياة الأخرى ، وإنما كان الحديث — أو الوصف — مجموعة من (الانطباعات) العامة والسريعة ، التي فرضت نفسها على الزائر لبلد أجنبي ، سواء للتجارة أو للرحلة ، أو للكشف ، أو لغير ذلك من الأسباب .

والزائر لبلد أجنبي ، غالبا ما تستلفت نظره معالم الحياة ومظاهرها في هذا البلد ، كما تستلفته أنماط السلوك والعادات ، وكذلك الأفكار والفلسفات ، وذلك لأنها كلها عناصر ثقافية ، تختلف — قليلا أو كثيرا — عن تلك العناصر الثقافية التي عاش — ويعيش — بينها في مجتمعه ، فصارت جزءا من كيانه ، ومن ثم لا يحس بها ولا يلتفت إليها ، كما يحس بالعناصر الثقافية الموجودة في بلد أجنبي ، ويلتفت إليها .

وغالبا ما يجب الزائر ، عند عودته الى مجتمعه ، أن ينقل هذه (الانطباعات) الى قومه ، عند عودته اليهم ، أما تفاخرا وتباهيا ، وأما للتسلية والاستمتاع ، وأما للافادة . وقد ينتقل هذه (الانطباعات) مشافهة ، وبصورة غير منظمة ، وقد ينقلها كتابة ، اذا ما وجد في نفسه ميلا للكتابة ، وقدرة على تنظيمها وحسن عرضها .

وسواء نقلت هذه الانطباعات مشافهة أو كتابة ، فانها تمثل لونا من ألوان (التبادل الفكري) بين المجتمعين ، يمكن أن يعود على المجتمعين معا ، بفائدة كبرى .

وقد كان ذلك هو السر ، الذي وقف — ويقف — وراء تطور المجتمعات ، في القديم والحديث ، ففي القديم لم تتح فرص التطور والتقدم الا لتلك المجتمعات ، التي كانت تتوفر لها فرص الاحتكاك بغيرها ، سواء بحكم الموقع الجغرافي ، كمصر والشام ، أو للتجارة ، كما رأينا عند حديثنا عن الاغريق (١) ، فبفضل هذا الاحتكاك بحضارات أخرى ، تطورت أثينا ، وبدونه جمدت أسبرطة .

وقد تكون هذه الانطباعات ، التي تنطبع في ذهن الزائر الأجنبي — لو سجلت — ذات نفع كبير ، للمجتمع الذي تتعلق به تلك الانطباعات أيضا ، وذلك لأنها تكون انطباعات صادقة ، لا يقدر على تسجيلها من يعيشون في ذلك المجتمع ، لأن الانسان ، وهو يعيش في مجتمعه ، قد يحس بالعجز عن أن يكون انطباعات عنه ، لأن ثقافته وأنماط الحياة فيه تكون جزءا من ذاته ، فلا يحس بالغربة نحوها ، ولكن الزائر الغريب لهذا المجتمع ، هو الذي يستطيع تسجيلها بسهولة ، لأنها تكون غريبة عنه ، غريبة عنها ، ومن ثم تنطبع في نفسه ، فيسهل عليه تسجيلها ، ويسهل

(١) ارجع الى ص ٣٣ — ٣٩ من الكتاب .

عليه وضع يده على أوجه القصور والضعف فيها ، كما يسهل عليه وضع يده على نقط القوة فيها أيضا .

والمجتمع عندما يقرأ انطباعات غريب عنه في هذه الحالة ، يمكنه أن يفكر في أنماط حياته ، فينظر إليها نظرة جديدة — نقدية ، يستطيع بها أن يتخلص مما في حياته من عيوب ونقائص ، وأن يركز على ما فيها من محاسن ومزايا ، فيكون ذلك سبيله إلى التقدم المستمر .

ومن بين تلك الانطباعات ، التي يمكن أن تفرض نفسها على انتباه الزائر الغريب وفكره ، ما يتعلق منها بنظام التربية ، والكيفية التي يوجه بها الكبار الصغار في المجتمع ، والمؤسسات التربوية الموجودة في المجتمع ، وغير ذلك من الأمور التي تتعلق بنظام التربية . ومثل تلك الانطباعات عن التربية ، يمكن أن تنتقل إلى مجتمع آخر بالمشاهدة ، أو عن طريق كتابتها وتسجيلها ، وهي في كلتا الحالتين ، تؤثر في نظام التربية في المجتمع المنقولة إليه هذه الانطباعات ، أو المسجلة عنه ، رغم أنها ربما لم تعد أن تكون انطباعات سريعة ، وردت مقتضية ، وسط انطباعات أخرى ، أكثر جذبا للاهتمام ، وأخبر حجا ، إلا أنها انطباعات ذكية ، تصيب الهدف ، وتحقق القصد .

ولعل من أقدم هذا النوع من الكتابات ، ما كتبه الرحالة الاغريقي بيثياس ، الذي كان يستوطن مرسيليا في فرنسا ، والذي كان أول من اكتشف الجزر البريطانية ، وسجل رحلته واكتشافه في كتابه : (في المحيط) On the Ocean .

ومن أشهر تلك الكتابات القديمة (رحلة ماركوبولو) ، التي سجل فيها ماركوبولو رحلته ، التي قام بها من فينيسيا بإيطاليا ، وزار فيها الشرق الأقصى ، ثم أملى رحلته هذه ، ومشاهداته فيها ، وانطباعاته عنها ، في كتاب قيم ، صدر يحمل اسمها .

وقد كان للمسلمين في العصور الوسطى قصب السبق — كما يقولون — في هذا المجال ، كما سنرى عند الحديث عن تطور التربية المقارنة عند العرب ، في الفصل الثالث — التالي .

أما دور الغربيين في هذه الفترة ، فقد كان محدودا ، وذلك بسبب عدم الاستقرار السياسي والاجتماعي ، الذي قاست منه أوربا حوالى قرنين

من الزمان ، بعد ثورة الإصلاح ، التي أدت بها الى العديد من الثورات السياسية والاجتماعية ، والى ثورتها الكبرى ، الثورة الصناعية ، التي غيرت وجه الحياة بها .

ونستطيع — رغم ذلك — أن نشير الى بعض المؤلفات الأوربية ، التي تدور حول الرحلات والأسفار ، كالمؤلفات العربية ، والتي جاءت بعد مؤلفي بيثياس وماركوبولو ، والتي يتضح ، من عناوينها وتاريخ نشر كل منها ، أنها كانت بعد الثورة الصناعية ، وأنها كانت تهدف — فيما تهدف اليه — الى التمهيد للاستعمار ، الذي كانت أوربا على أبوابه ، في نهاية القرن الثامن عشر ، بسبب تلك الثورة الصناعية . ومن هذه المؤلفات الغربية :

- VOLNEY. C. F. C. : Travels Through Syria and Egypt in the Years 1783, 1784 and 1785, translated from the French, Dublin, 1793.
- OLIVIER, GUILLAUME ANTOINE : Voyage dans L'Empire Ottoman, L'Egypte et la Perse, 3 Vols. ; Paris, 1807.
- MAC BRAIR, ROBERT MAXWELL : Sketches of Miss Ohary's Travels in Egypt, Syria and Western Africa : London, 1918.
- MADDEN, R. R. : Travels in Turkey, Egypt, Nubia and Palestine in 1824.
- OLIN, STEPHEN : Travels in Egypt, Arabia, Petraea and the Holy Land, 2 Vols. ; W. Y., 1843.

(ب) مرحلة وصف نظم التعليم في البلاد الأجنبية :

وتلك هي المرحلة المنطقية التالية للمرحلة الاولى ، حيث بدأت الكتابة عن نظم التعليم في البلاد الأجنبية ، (تستقل) عن غيرها من الكتابات عن معالم الحياة ونظمها ، في تلك البلاد عموما .

وقد وجدت هذه المرحلة في الغرب ، ولم يكن لها وجود في الشرق ، وذلك لأنها وجدت في الغرب لأسباب ، لم تكن موجودة في الشرق ، وهي استعارة نظم التعليم في البلاد الأجنبية ، فقد بدأت الكتابة عن التربية، تستقل عن غيرها من الكتابات ، مع نهاية القرن الثامن عشر ، وبداية

القرن التاسع عشر ، أى فى أعقاب الثورة الصناعية ، واتضح العلاقة بين اصلاح نظم التعليم والتقدم الاقتصادى ، حيث لوحظ ان الثورة الصناعية قد شبت فى البلاد البروتستانتية ، التى سارت — بعد الاصلاح — فى طريق الثورة على القديم ، والتى امتدت حركة الاصلاح فيها الى التعليم ، فانشئت فيها نظم التعليم الحديثة ، التى تتفق فى فلسفتها وأهدافها مع روح الاصلاح — كما رأينا من قبل ، عند حديثنا عن (المانيا) فى الفصل الأول (١) .

ولذلك ، يلاحظ أن مثل هذه الكتابات المستقلة عن نظم التعليم فى البلاد الأجنبية ، كان يقوم بها هيئات أو أفراد من بلاد (تقليدية) ، وأن البلاد التى كانت تلك الكتابات تدور حولها ، كانت بلادا (ثورية) ، أخذت بالاصلاح الدينى ، وعكسته على نظم التعليم بها ، بهدف نقلها أو استعارتها ، أو الاستفادة بها على الأقل ، فى اصلاح نظم التعليم القومية — كما سنرى .

بيد أن الكتابة عن نظم التعليم فى البلاد الأجنبية بشكل مستقل ، قد بدأت مقتضبة سريعة ، فى صورة مقالات ، تنشر فى مجلات أدبية وتربوية ، كذلك التى كتبها فردريك أوجست هخت Friedrich Auguste Hecht سنة ١٧٩٥ ، عن المدارس الانجليزية والألمانية ، وقيصر أوجست باست Caspar Auguste Basset سنة ١٨٠٨ .

ثم زاد عدد هذه المقالات زيادة واضحة ، على يد مارك أنطوان جوليان الفرنسى Marc-Antoine Jullien de Paris ، الذى يوصف بأنه أبو التربية المقارنة (٢) ، والذى نشر فى « صحيفة التربية » Journal d'Education سنة ١٨١٦ ، مقالا عن التعليم الابتدائى ، أعيد طبعه فى كتيب سنة ١٨١٧ ، ثم أعاد المكتب الدولى للتربية International Bureau of Education نشره سنة ١٩٢٢ ، لأهميته ، لأنه كان — ولا يزال — الأساس الذى قامت عليه التربية المقارنة بعد جوليان .

وقد كان لهذه الكتابات ، رغم اقتضابها ، عن نظم التعليم فى بلاد أوربا المتقدمة ، خاصة فى إنجلترا وبروسيا (بما فيها المانيا) —

(١) أرجع إلى ص ٤١ — ٤٤ من الكتاب .

(2) FOSKETT. D. J. : How To Find Out Educational Research ; 2nd Edition, Pergamon Press, London, 1967, p. 91.

اثر كبير في لفت النظر الى تلك النظم ، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية ،
التي كانت لا تزال تتطلع الى أوربا ، الوطن الأم لابنائها ، تنقل عنها
مؤسساتها ونظمها وأساليبها ، الى (الأرض الجديدة) ، فقد كان المهاجرون
اليها ، يحسون بأنهم ينتمون الى أوربا (ثقافيا) ، ويتمنون أن تلحق بلادهم
بها (حضاريا) .

وقد تجلى هذا الأثر واضحا ، في تعدد زيارات رجال التربية الأمريكيين
خصوصا ، لتلك البلاد الأوربية المتقدمة ، لدراسة نظم التعليم بها
على الطبيعة ، وكتابة التقارير عنها ونشرها ، تيسيرا للاستعارة منها ،
او الاستفادة بها على الأقل .

وكان أول من قام بمثل هذه الزيارات ، جون جريسكوم
John Griscom ، الذي زار أوربا لمدة عام ، تنقل فيه بين معاهد
التعليم في إنجلترا وفرنسا وسويسرا وإيطاليا وهولندا ، ونشر ملاحظاته
عنها في مجلدين ، سنتي ١٨١٨ و ١٨١٩ .

وتبع جريسكوم في ذلك ، كالفن ستو Calvin Stowe ، الذي زار
بروسيا ، ونشر تقريره عن التعليم بها سنة ١٨٣٧ .

كذلك زار هوارس مان Horace Mann (١٧٩٦ — ١٨٥٦) ،
المفكر التربوي الأمريكي المشهور ، أوربا ، وقضى بها ستة أشهر ، درس
فيها معاهد التعليم في إنجلترا وأيرلندا وفرنسا وألمانيا وهولندا ، ونشر
تقريره عن تلك الزيارة سنة ١٨٤٤ ، فيما سماه (بالتقرير السابع) .
وقد تميز هذا التقرير ، بأنه تعدى مرحلة الوصف قليلا ، الى تقييم هذه
النظم — نظم التعليم في البلاد التي زارها .

وكان هنري برنارد Henry Barnard (١٨١١ — ١٩٠٠) ،
أول مدير لمكتب التعليم الأمريكي ، يشرف على (الصحيفة الأمريكية
للتربية) American Journal of Education ، فجمع معلومات وافية
مدعمة بالاحصاءات ، عن التعليم في بلاد أوربا ، وقام بنشرها مع الدراسات
بلاد عدة ، سنة ١٨٧٢ .

الأخرى ، التي قام بها غيره من رجال التربية الأمريكيين ، عن نظم التعليم
في هذه البلاد — في تلك الصحيفة ، في الفترة ما بين سنتي ١٨٥٥ و ١٨٨١ ،
بالإضافة الى ما نشره من كتب ، عن نظم التعليم ومعاهده ومؤسساته في

وقبيل خلف وليم هاريس Willam Harris هنري برنارد ، في إدارة مكتب التعليم الأمريكى ، فزاد على ما بداه برنارد ، بأن وجه همه شطر بلاد غير أوربية ، يهتم بنظم التعليم فيها ، كالسبان والفلبين وهاواى واكوادور ، بالإضافة الى اهتمامه بنظم التعليم فى بلاد أوربا بطبيعة الحال .

ومنذ سنة ١٨٦٨ وحتى اليوم ، ومكتب الولايات المتحدة للتعليم U. S. Office of Education ، الذى هو فرع من ثلاثة فروع ، تضمها وزارة الصحة والتعليم والشئون الاجتماعية Ministry of Health, Education and Welfare ، فى الحكومة الفيدرالية الأمريكية ، يواصل اهتمامه بنشر التقارير والدراسات والاحصائيات ، عن نظم التعليم فى البلاد الأجنبية ، فضلا عما يتعلق منها بالولايات الأمريكية المختلفة ، لتستفيد بها هذه الولايات ، فى تطوير نظم التعليم بها ، حتى صار نشر تلك التقارير والدراسات والاحصائيات عن نظم التعليم فى البلاد الأجنبية ، جزءا أساسيا من رسالة ذلك المكتب .

ورغم أن رجال التربية الأمريكيين ، ومعهم مكتب الولايات المتحدة للتعليم ، كان نشاطهم هو الأوضح فى هذه المرحلة الثانية من مراحل تطور التربية المقارنة ، وهى مرحلة (وصف نظم التعليم فى البلاد الأجنبية) ، بحثا عن نظرية تربوية ملائمة (للأرض الجديدة) ، فقد كان لرجال التربية الأوربيين أيضا ، دورهم الواضح فى هذه المرحلة ، وأن لم يصل الى الدور الذى قام به رجال التربية الأمريكيون بطبيعة الحال .

ففى سنة ١٨٣١ ، زار فيكتور كوزان Victor Cousin (١٧٩٢ — ١٨٦٧) دولة بروسيا ، بناء على رغبة أباها له وزير التربية الفرنسى ، ودرس نظام التعليم البروسى ، وكتب تقريرا عنه ، قدمه الى الوزير ، ونشر ذلك التقرير سنة ١٨٣٣ .

ومع أن هذا التقرير ، لم يزد عن مجرد وصف نظام التعليم البروسى ، وخاصة المدارس الابتدائية والمدارس الثانوية ومعاهد أعزاد المعلمين ، إلا أنه كان ذا أثر كبير على نظام التعليم فى فرنسا ، كما أنه قد ترجم الى اللغة الانجليزية ، وكان ذا أثر كبير على نظامى التعليم فى إنجلترا وأمريكا ، وربما كان ذلك بسبب اشاراته الذكية والواعية ، الى صعوبة استعارة ذلك النظام البروسى ، بسبب ما بين البلدين (بروسيا وفرنسا) من فروق تاريخية ، واختلاف فى الخبرات التعليمية .

وكانت اشارة كوزان هذه ، اول اشارة — ولو انها مقتضية — الى القوى أو العوامل الثقافية ، التي تقف وراء نظم التعليم في كل بلد من البلاد .

وتبع تقرير كوزان هذا ، عن نظام التعليم البروسى ، تقارير وكتب أقل أهمية وشهرة ، عن نظم التعليم في بروسيا وغير بروسيا من بلاد أوروبا ، منها ما كتبه رجال الفكر والتربية الانجليز ، مثل دافيد جونسون David Johnston عن التعليم في فرنسا سنة ١٨٣٧ ، وجون لانج John Lang عن العلاقة بين التعليم والدين في أمريكا ، و. و. أ. هيكليسو W. E. Hiclesou عن المدارس الهولندية والألمانية سنة ١٨٤٠ .

ومن هذه الكتابات الأقل شهرة ، ما كتبه مفكرون غير انجليز ، كذلك التقرير الذى كتبه الأديب الروسى ليون. تولستوى Leo N. Tolstoy ، عن المدارس في ألمانيا وفرنسا وسويسرا وانجلترا سنوات ١٨٥٧ و ١٨٦٠ و ١٨٦١ .

وكانت الدفعة الثانية والذكية ، في تلك المرحلة الثانية من مراحل تطور التربية المقارنة ، بعد الدفعة الأولى التى دفعها فيكتور كوزان ، هى التى قام بها المفكر الانجليزى ماتيو أرنولد Mathew Arnold (١٨٢٢ — ١٨٨٨) ، الذى كان مهتما بإنشاء نظام تعليم انجليزى قومى ، الذى زار فرنسا وألمانيا ، فى عامى ١٨٥٩ و ١٨٦٥ ، ليستفيد بنظاميهما التعليميين ، فى خلق هذا النظام التعليمى الانجليزى .

ذلك أن أرنولد ، لم يكتف بوصف نظامى التعليم فى البلدين ، بل أنه فعل ما فعله من قبل فيكتور كوزان ، فربط بين نظام التعليم فى كل منهما ، وبين (الطابع القومى) أو (الشخصية القومية) ، فكان — فى ربطه هذا — منبهاً — وأو عن غير قصد منه — الى العلاقة القوية الواضحة ، بين كل نظام تعليمى ، والقوى الثقافية — أو القومية — المؤثرة فيه ، مما مهدا تمهيدا ، للانتقال الى المرحلة التالية — والأخيرة — من مراحل تطور التربية المقارنة .

(ج) مرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها :

لم تكن الاشارات ، التى وردت فيما كتب عن نظم التعليم فى البلاد الأجنبية ، فى المرحلة السابقة — الثانية — من مراحل تطور التربية المقارنة

في الغرب ، تربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها ، الا بإشارات عابرة وسريعة ومقتضية ، كتلك الاشارات التي رأيناها في كتابات فيكتور كوزان ، وماتيو أرنولد ، شأنها في ذلك شأن الاشارات التي ربطت بين تلك النظم ومجتمعاتها ، في المرحلة الأولى من مراحل تطور التربية المقارنة .

ومع ذلك ، فقد كانت هذه الاشارات ، هي التي مهدت لتنتقل التربية المقارنة — بعد ذلك — الى المرحلة الثالثة والآخرى من مراحل تطورها ، وهي مرحلة الربط المنظم — لا المقتضب السريع وغير المقصود أحيانا — بين نظم التعليم ، والمجتمعات التي تخدمها هذه النظم .

وقد بدأت هذه المرحلة الثالثة والآخرى ، في نهايات القرن التاسع عشر ، وأوائل القرن العشرين ، حيث بدأت مصلحة التعليم Board of Education في إنجلترا ، سنة ١٨٩٧ — متأثرة في ذلك بمكتب الولايات المتحدة للتعليم U.S.O.E. في أمريكا — في نشر سلسلة من التقارير الخاصة ، عن التعليم في البلاد المختلفة ، وكان يشرف على إصدارها سير مايكل سادلر Sir Michael Sadler (١٨٦١ — ١٩٤٣) . وقد استمر إصدار تلك السلسلة من التقارير ، حتى بداية الحرب العالمية الأولى ، سنة ١٩١٤ .

وقد أضاف سادلر فيما كتبه ، في هذه الفترة التي كان يشرف فيها على تلك السلسلة ، كثيرا الى التربية المقارنة ، فقد كان يرى أنه بدون (الثقافة) السائدة في المجتمع ، لا يمكن فهم نظم التعليم فهما صحيحا . وقد عكس وجهة نظره هذه على كتاباته ، فكان دأبهم الربط بين نظم التعليم التي يتحدث عنها ، والثقافات السائدة ، في البلاد الموجودة بها تلك النظم .

وقد أدت زيادة الاتصال بين مختلف بلاد العالم ، مع بداية القرن العشرين ، نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي ، الى زيادة الاتصال بين الدول ، مما جعل (الدراسة المقارنة) عموما ، تفرض نفسها ، على غيرها من الدراسات ، سواء في الأخلاق والفكر ، وفي القانون والسياسة والاقتصاد ، وفي التربية . وكان هذا المنهج الذي نهجه سادلر ، من حيث الربط بين نظم التعليم والثقافة السائدة ، ذا أثر كبير ، فيما كتب عن التربية بطريقة مقارنة .

فقبل الحرب العالمية الأولى مباشرة (١٩١١ — ١٩١٣) ، كتب بول مونرو Paul Monroe (الموسوعة التربوية) Cyclopedia of Education كما قام بيتر سانديفورد Peter Sandiford بعد الحرب مباشرة ،

بدراسة لنظم التعليم ، في ستة بلاد ، هي : إنجلترا وفرنسا والمانيا وإيطاليا وروسيا والولايات المتحدة ، وأن كان الطابع الذى غلب على دراسته هذه ، هو الطابع الوصفى (الشبيه بها كان في المرحلة الثانية من مراحل تطور التربية المقارنة) . كما أعد فوستر واطسن Foster Watson

(موسوعة التربية) ، بين سنتى ١٩٢١ و ١٩٢٢ ، وأصدر أ.ل. كاندل I. L. Kandel (١٨٨١ — ١٩٦٥) : (حولىة التربية)

Year-book of Education بين سنتى ١٩٢١ و ١٩٤٤ ، وبدأ لورد ا. برسى Lord E. Percy سنة ١٩٣٢ فى إصدار (السجل الدولى للتربية) World Snrvey of Edncatiou

والى فترة ما بين الحربين العالميتين ، الأولى والثانية ، تعود الدفعة الكبرى للتربية المقارنة ، بفضل اعلام تلك المرحلة الأخيرة من مراحل تطور التربية المقارنة ، الذين ربطوا بطريقة منهجية ، بين نظم التعليم ، والقوى الثقافية المؤثرة فيها ، وعلى رأسهم اسحاق كاندل Isac Kandel ، الذى تعدى مرحلة الوصف ، الى التحليل الثقافى ، فربط نظم التعليم بالقوى الثقافية المؤثرة فيها ، وهى ما عبر عنه (بالشخصية القومية) ، ثم حذا حذوه فى دعم هذا المنهج التحليلى اعلام آخرون ، من أمثال سرجيوس هسن Sergius Hessen فى الاتحاد السوفيتى ، ونيقولا هانز Nicholas Hans (١٨٨٨ —) فى إنجلترا ، وروبرت اوليخ Robert Ulich (١٨٩٠ —) فى ألمانيا المهاجر الى الولايات المتحدة ، وفردريك شنايدر F. Schneider فى المانيا ، وفرنون مالنسون Vernon Mallinson وجوزيف لوراين J. A. Lauwerys فى إنجلترا ، و ب. روسيللو P. Rossello فى سويسرا ، وغيرهم .

التربية المقارنة منذ الحرب العالمية الثانية :

فرضت الحرب العالمية الثانية الكثير من المتغيرات على المناخ الدولى ، فقد تمخضت هذه الحرب — فيما تمخضت عنه — عن تحطيم القوى الكبرى ، وثورة المستعمرات طلبا لحريتها ، ووفرة المخترعات التى تمت فى زمن الحرب ، والتطور الهائل فى أسلحة الحرب ، والثورة الضخمة فى وسائل المواصلات ، مما جعل العالم كله أمة واحدة — وأخيرا ظهور المعسكر الشيوعى ، وقد نما فى فترة زمنية محدودة ، نموا هائلا ، بفضل العلم والتخطيط العلمى ، وظهور التربية (كسلاح بقاء) فى قضايا الشعوب ، تحصل به على حقوقها ، وتعتدى به على غيرها ، وتحقق به مقاصدها ، حتى صار الاتفاق على برامج التربية ، يعتبر لونا من ألوان (الاستثمار

في الإنسان) — على حد تعبير الدراسات التربوية والاقتصادية الحديثة (١) .

وقد أدت هذه المتغيرات كلها ، إلى تغير أيديولوجى واضح ، تمثل في نبذ فكرة الحرب ، ودعم منظمة الأمم المتحدة ، وإحلال الاتفاق والوثام في العلاقات الدولية ، محل الخصام والحرب ، ومساعدة البلاد الفقيرة على اجتياز العقبات التى تحول دون تقدمها ، واعتبار العالم كله وحدة واحدة ، ومن هنا تقدمت الدراسات المقارنة عموما ، سواء في الدين والفلسفة والأدب والقانون .. والتربية ، باعتبارها وسيلة للتفاهم بين الشعوب ، ولدعم السلام العالمى .

ومما تجدر الإشارة إليه ، أن ظروف الحرب العالمية الثانية ، وحرص كل بلد مشترك في الحرب على كسبها ، قد أدت الى تعطيل البحوث العلمية ، التى لا تخدم الأغراض العسكرية ، بما فيها البحوث الخاصة بالتربية المقارنة ، بل ان الدول الأربع الكبرى المشتركة فيها : إنجلترا وفرنسا وأمريكا وألمانيا ، قد أعطت أولوية مطلقة في البحث العسكرى بها ، للأبحاث الخاصة باكتشاف الطاقة الذرية ، فقد جندت لها الولايات المتحدة — مثلا — كل إمكانياتها العلمية والاقتصادية والبشرية .

(١) ارجع — على سبيل المثال ، لا الحصر — الى المراجع التالية :
أ — أحمد سعيد دويدار : الاستثمار في التدريب والبحوث — معهد التخطيط القومى — مذكرة رقم (١٠٥) — ١١ ديسمبر ١٩٦١ ، ص ٣ ،
ب — محمود عثمان أحمد : المقررات الوظيفية لخدمات التعليمية ، وأثرها على اقتصاديات التعليم (الجمهورية العربية المتحدة — وزارة التربية والتعليم — مؤتمر التعليم في الدولة العصرية — لجنة اقتصاديات التعليم) — الادارة العامة للوثائق التربوية — مركز التوثيق التربوى — ١٩٧١ ، ص ١ .

ج — الدكتور صلاح الدين نامق : مشكلة السكان في مصر ، دراسة اجتماعية اقتصادية — مكتبة النهضة المصرية ، ص ٩٨ .

- والمعملية (١) ، على حساب « مئات من المشروعات الحربية الأخرى ، كانت في أشد الحاجة إليها ، كأبحاث الرادار والطائرات وتجارب الغواصات . » وغيرها ، حتى حصلت على الطاقة الذرية في « أربع سنوات » من البحث فقط ، « ولولا هذا ، ما استطاع الإنسان أن يحصل على الطاقة الذرية » قبل نصف قرن على الأقل « (٢) .

ورغم ذلك ، فقد كانت ظروف الحرب ، أكبر دافع للاهتمام بالتربية المقارنة في الولايات المتحدة ، حيث أخرجتها هذه الحرب من عزلتها السياسية الطويلة ، التي أدت الى فشل كثير من جهودها السياسية ، التي بذلتها لمنع الحرب ، وذلك بسبب جهلها بالشعوب الأخرى ، وبنظم الحياة فيها ، وبتقاليد أهلها وعاداتهم . كما أن هذه الحرب علمت الأمريكيين — بعد نجاح السوفييت المنقطع النظير في تحقيق التقدم — أن نظامهم ليس خير النظم ، وأن شعبهم ليس خير الشعوب ، وأنهم لابد أن (يفتحروا) على العالم ، ليدرسوا ما فيه ، ويستفيدوا منه ، ويستطيعوا التعامل معه ، بكل ما فيه من (متغيرات) .

وأدت هذه الحرب ، بدروسها المستفادة في الولايات المتحدة مثلا ، الى تغير أيديولوجى واضح ، يتعلق (بمفهوم الدولة) ، وضرورة تدخلها في شئون مواطنيها تدخلا أكثر فعالية ، وهو ما لم يكن الأمريكيون — قبل الحرب — يحبون حتى مجرد التفكير فيه ، كما يتعلق بمسؤولية الدولة عن التعليم ، وضرورة تدخلها في شئونه ، بعد أن صار هذا التدخل

(١) الدكتور عثمان المفتى : « المفاعلات الذرية » — الذرة في خدمة السلام — مجموعة المحاضرات ، التي أقيمت بالمؤتمر السنوى السادس والعشرين ، للمجمع المصرى للثقافة العلمية ، الذى عقد فى المدة من ٣١ مارس الى ٥ أبريل ١٩٥٦ — رقم (٢٧) من (الألف كتاب) — مكتبة مصر ، ص ٢٠٣ .

(٢) دكتور عبد الحميد أحمد أمين : الطاقة الذرية ، ماضيها وحاضرها ومستقبلها — رقم (٦) من (الألف كتاب) — مكتبة النهضة المصرية — ١٩٥٦ ، ص ٦٦ .

(م ٥ — الأيديولوجيا والتربية)

نمها الليبرالية القومية ، وللتقدم ، وربما لبقاء الأمريكيين كشيء جزئى —
على حيد تعبير بعض المفكرين الأمريكيين (١) .

ونتيجة لذلك ، خرجت التربية المقارنة من الحرب العالمية الثانية
بمكاسب ضخمة ، منها ما وفرتها لها منظمة الأمم المتحدة ، كجزء من
رسالتها فى حفظ السلام ، وما وفرتها لها المنظمات الدولية التابعة لها ،
كمجموعة اليونسكو UNESCO ، والهيئات الإقليمية التابعة لها (كاليفورنيا
العربية مثلا) ، فكل من هذه المنظمات يصدر تقارير سنوية ، سياسية
واقتصادية واجتماعية ... وتربوية ، تعد أساسية ، بالنسبة لدارس
التربية المقارنة ، والباحث فيها .

ومنها ما وفرتها لها البلاد المتقدمة ، كالولايات المتحدة مثلا ، حيث
يقوم المعهد الدولى ، التابع لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا ، ومعهد التربية
الدولى بنيويورك ، ومكتب الولايات المتحدة للتعليم U. S. O. E. ، وغيرها ،
بالدراسات عن نظم التعليم فى مختلف أنحاء العالم ، وينشر البيانات
والاحصاءات المتعلقة بنظم التعليم فى الولايات المتحدة والخارج .

وقد حذت البلاد المتقدمة الأخرى حذو الولايات المتحدة ، فمعهد
التربية بجامعة لندن مثلا ، دورا مهما فى تطوير التربية المقارنة ،
كما اهتمت أجهزة التعبئة والاحصاء ووزارات التعليم بها ، بنشر العديد
من الدراسات والبيانات ، المتعلقة بنظم التعليم بها وبالخارج .

(١) ارجع الى :

- QUATTLEBAUM, CHARLES A. : "Federal Policies and
Practices in Higher Education" - THE FEDERAL GOVERN-
MENT AND HIGHER EDUCATION, The American Assem-
bly, Columbia University ; Englewood Cliffs, Prentice-Hall
Inc., N. J., 1960, P. 29.

— وارجع كذلك الى :

- BUSH, VANNESVAR : Science, The Endless Frontier, A
Report to the President, July 1945 ; United States Printing
Office, Washington, 1945. p. 3.

معنى التربية المقارنة

لعمل الانتقال الكيرى التى انتقلتها التربية المقارنة ، كما رأيناها
فى مراحل تطورها ، كانت انتقالاتها من المرحلة الثانية من مراحل تطورها
الى المرحلة الثالثة ، اى انتقالاتها ، من مجرد (وصف) نظم التعليم فى البلاد
الاجنبية ، الى (تحليل) تلك النظم وتفسيرها ، والقاء الضوء عليها ، بغية
الوقوف على الأسباب — أو القوى الثقافية — التى أثرت فيها وشكلتها .

وعلى ذلك ، فالمربية المقارنة ، تعنى دراسة نظم التعليم
وفلسفاته ، وأوضاعه ومشكلاته ، فى بلد من البلاد أو أكثر ، مع رد كل
ظاهرة من ظواهرها ، ومشكلة من مشكلاتها ، الى القوى والعوامل
الثقافية التى أدت اليها ، بحثا عن تلك (الشخصية القومية) ، التى
تقف وراء النظام التعليمى ، بما فيه من ظواهر ومشكلات (١) .

ويتفق هذا التعريف للتربية المقارنة ، مع النظرة التى نظر اليها
بها علماءها ، الذين تطورت التربية المقارنة على أيديهم ، فى المرحلة
الآخرة من مراحل تطورها ، حتى أولئك الذين نقلوها بعد السبعينات
من هذا القرن ، الى ما يسمونه بمرحلة (المنهجية العلمية) ، كما
سنرى عند الحديث عن مناهج البحث فيها — مهما اختلف المنظور
الذى ينظرون به الى تلك (الشخصية القومية) ، التى يرونها تطبع
نظم التعليم بطابعها ، فكأنل ينظر الى هذه (الشخصية القومية)
من منظور تاريخى ، فالتاريخ الذى مر به كل مجتمع ، هو (القوة
الكبرى) التى تترك بصمتها على تلك (الشخصية) ، وهو الذى يلون
بقيسة القوى الثقافية بلون خاص . وهانز يتفق مع كاندل فى النظر
الى تلك (الشخصية) من منظور تاريخى ، وإن كان يعتبر التاريخ
(مجرد قوة) من القوى الثقافية المؤثرة فى تلك (الشخصية) . ويتفق
شنايدر وأولينخ ، مع كاندل وهانز ، فى هذا المنظور التاريخى أيضا .

(١) لا زالت المطبعة العربية تخرج لنا كل عام عشرات الكتب والمقالات
والدراسات ، تحمل عنوان (الدراسة المقارنة) لمسألة من مسائل
التربية ، دون أن تتعدى وصف نظم التعليم فى بلاد مختلفة . وواضح أن
مثل تلك الكتب والدراسات ، لا تتصل — منهجيا — بالتربية المقارنة ،
فى شىء .

ثم يأتى مالنسون ، فينظر من منظور تاريخى أيضا ، ولكن الى (النمط القومى) ، لا الى (الشخصية القومية) ، وان كنا لا نرى فرقا بينهما ، فالنمط القومى هو الذى يخلق الشخصية القومية ، والشخصية القومية هى التى تحدد النمط القومى .

ثم يأتى لاويرايز ، فى دراسة نظم التعليم فى ضوء (التقاليد الفلسفية) ، كبديل عن (الأنماط القومية) ، فتدرس التربية الأمريكية فى ضوء الفلسفة البراجماتية ، والتربية الفرنسية فى ضوء الفلسفة العقلانية ، والتربية الانجليزية فى ضوء الفلسفة التجريبية ، والتربية الألمانية فى ضوء الفلسفة المثالية ، والتربية السوفيتية فى ضوء المادية الجدلية ، وهكذا . ولسنا نرى فرقا بين (التقاليد الفلسفية) و (الشخصية القومية) أو (النمط القومى) ، فهى مرداف لهما ، وان كنا نرى أنه يعتبر دفعة (بالقوى الثقافية) و (الشخصية القومية) الى مفهوم « أكثر تحديدا ، لاقتصاره على عنصر رئيسى واحد ، هو الأيديولوجيا ، بدلا من عدة عناصر ، مكونة لمنهج النمط القومى » (١) .

ومن ثم تكون التربية المقارنة ، هى ذلك الفرع من فروع التربية ، الذى يهتم منهجيا بدراسة العلاقة بين التربية والأيديولوجيا ، أو بدراسة الأيديولوجيا ، بوصفها القوة الأساسية ، التى تقف وراء نظام التعليم ومشكلاته ، فى بلد من البلاد أو أكثر .

مجالات البحث فى التربية المقارنة :

إذا كانت (الأيديولوجيا) مرادفا (للشخصية) بالنسبة للفرد ، و (الشخصية القومية) بالنسبة للأمة ، فان موضوع الأيديولوجيا ، يصبح هو موضوع التربية المقارنة ، أو بعبارة أصح ، تصبح الأيديولوجيا ، هى المحور الذى تدور حوله الدراسة المقارنة لنظم التعليم .

وكل موضوعات التربية ، سواء ما يتصل منها بفلسفة التربية والمناهج وطرق التدريس والادارة التعليمية والادارة المدرسية واعداد المعلمين ونظم الامتحانات والاشراف (أو التوجيه) الفنى ، وغيرها — تعتبر كلها من مجالات البحث فى التربية المقارنة ، طالما

(١) الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة ، فى التربية

درست هذه الموضوعات ، أو المشكلات المتصلة بها ، دراسة تحليلية تفسيرية ، تلقى الضوء عليها ، وتربط بينها وبين الأيديولوجيا السائدة ، أو الشخصية القومية ، أو القوى الثقافية ، التي أثرت فيها (١) .

وقد يقال : ان الباحث في (المناهج) ، أو في (فلسفة التربية) أو في (الإدارة التعليمية) ، كثيرا ما يربط بين الموضوع الذى يدرسه ، وبين تلك القوى الثقافية أيضا . بيد أن مثل هذا الباحث قد يقوم بهذا الربط فعلا ، ولكنه قد لا يقوم به ، لأنه غير مطالب — منهجيا — بأن يقوم به ، فان قام به فمن عنده ، أما الباحث في التربية المقارنة ، فانه بدون هذا الربط ، يكون بعيدا كل البعد من الناحية المنهجية ، عن التربية المقارنة — كما سنرى عند الحديث عن مناهج البحث في التربية المقارنة .

ومثلما تعتبر كل موضوعات التربية ، من مجالات البحث في التربية المقارنة ، فان كل بلاد العالم ، تصلح لأن تكون ميدانا للبحث والدراسة ، سواء اختار الباحث بلداً واحداً فقط ، أو اقليمين أو أكثر من أقاليم بلد واحد (مثل اسوان والاسكندرية في مصر ، أو نيويورك وكاليفورنيا في الولايات المتحدة مثلا) ، أو بلدين — أو أكثر — متقاربين ثقافيا (من مجموعة البلاد الشيوعية أو الرأسمالية أو المتقدمة أو المتأخرة أو العربية أو ما الى ذلك) ، أو بلدين أو أكثر — متباعدين ثقافيا (بلد شيوعى وآخر رأسمالى ، أو بلد متقدم وآخر متخلف وهكذا) — طالما كانت الدراسة التى يقوم بها ، دراسة تحليلية تفسيرية ، تصل فى النهاية الى (الأيديولوجيا) السائدة فى كل بلد ، أو تلك (الشخصية القومية) ، أو (القوى الثقافية) ، التى تقف وراء النظام التعليمى ، أو النظم التعليمية ، التى تدرس ، فالقيمة الحقيقية لدراسة نظم التعليم ومشكلاته دراسة مقارنة — على حد تعبير كاندل — « تكمن فى تحليل الأسباب التى أدت الى خلق هذه المشكلات ، وفى الوقوف على الفروق بين نظم التعليم المختلفة ، والعوامل

(١) فى الوقت الذى يصدر فيه هذا الكتاب ، يصدر للمؤلفا مشتركا مع الدكتور عبد الغنى النورى — كتاب آخر بعنوان (نحو فلسفة عربية للتربية) ورد ضمن مراجع هذا الكتاب ، وقد تمت الدراسة فيه بطريقة مقارنة . وهو خير دليل على اتساع مجالات البحث فى التربية المقارنة .

التي أدت الى هذه الفروق « — أى « فى الوقوف على القوى والعوامل الخفية ، الروحية والثقافية ، التي تقف وراء نظم التعليم » (١) .

وإذا ما وقفنا على الأسباب ، أو العوامل الخفية ، أو الأيديولوجيا ، التي تقف وراء نظم التعليم ومشكلاته ، فإنه يكون هناك منطق لكل ظاهرة — أو مشكلة — تعليمية ، فى داخل النظام التعليمى الواحد ، ومنطق لذلك التقارب الشديد بين مشكلات التعليم فى اقليمين أو أكثر فى بلد واحد ، ومنطق لذلك التقارب النسبى بين نظم التعليم ومشكلاته فى البلاد المتقاربة ثقافيا ، ومنطق لذلك التباعد بين نظم التعليم ومشكلاته فى البلاد المتباعدة ثقافيا ، وهكذا ، كما يكون هناك فى الوقت ذاته — وهذا هو الأهم — رؤية واضحة للحلول المحتملة — والمناسبة — للمشكلات التعليمية التي تبحث عن حل ، وبذلك تساهم التربية المقارنة مساهمة ايجابية ، فى حل مشكلات التعليم ، بفضل هذا الفهم الأكبر ، وهذه الرؤية الأوضح ، لتلك المشكلات التي تدرس ، ولنظم التعليم التي تبحث .

وقد عبر ادموند كنج Edmond King ، وهو من أعلام التربية المقارنة البارزين ، عن هذه الحقيقة ، بقوله : « أن التربية المقارنة فى اعتمادها على دراسة ما هو موجود فعلا ، من فلسفات وتطبيقات ونظم تعليم » ، إنما « تشارك بفعالية ، فى تشكيل المستقبل » (٢) .

أما تاريخ التربية ، فهو جزء لا يتجزأ من التربية المقارنة ، كما رأينا عند الحديث عن معنى التربية المقارنة ، (فالأيديولوجيا) ، أو (الشخصية القومية) ، التي تبحث عنها التربية المقارنة ، لا تكتشف فى ضوء الظروف أو الضغوط الراهنة المحيطة بكل أمة فقط ، من ظروف سياسية واقتصادية ودينية ولغوية وغيرها ، وإنما قد يلقي عليها الضوء ، تاريخها الطويل ، الذى مرت به ، فترك بصماته واضحة عليها ، وعلى بقية الظروف أو الضغوط الراهنة ، السياسية والاقتصادية والدينية .

فالأيديولوجيا السائدة فى أمة من الأمم ، أو (الشخصية القومية) لها ، لا بد لها « أن تمتد بجذورها الى الماضى السحيق ، حتى ولو كانت هذه النظم ،

(1) KANDEL I. L. : Comparative Education ; Houghton Mifflin Company, Boston, 1933, p. XIX, from the Introduction.

(2) DIXON, WILLIS : Society, Schools and Progress in Scandinavia ; Pergamon Press Ltd., 1965, p. VIII, IX, from the Introduction, by EDMOND KING (Comparative Studies) .

وليدة حكومات ثورية ، أقامت عن قصد ، لتطوير واصلاح النمط الموروث
للأمة أو الشعب . ذلك لأن التراث الماضي للشعوب ، يصعب التغلب أو
القضاء عليه بسرعة ، بل ان أشد الحركات الثورية عنفا ، كان عليها ان
تكيف مبادئها وأفكارها الجديدة ، للظروف التاريخية والحضارية القائمة
وعلى هذا ، فان النظم القومية للتعليم ، تضرب بأغوارها في الماضي البعيد ،
وتصل ذلك بالحاضر والمستقبل « (١) » .

ذلك أن (الثورى) يبدأ « محافظا و (اتباعيا) في البداية ، فمجددا بعد
ذلك » . « فالمصلح أو المجدد ، بل حتى العبقري ، يبدأ بأن يخضع الآراء
عصره ، وأن يتأثر بطابع محيطه . انه يهضم ويستسيغ .. قبل أن
يعدل » (٢) .

فنحن — على حد تعبير ماكجى — « لا نستطيع أن نفهم الحاضر ،
ما لم ندرس الماضي ، فالماضى هو الذى يوضح لنا ما بذل فيه من جهود ، وما
تحقق من هذه الجهود » ، « وما فشل النظام التعليمى فى تحقيقه ، وأسباب
هذا الفشل » (٣) .

ولذلك يرى كاندل ، أن كلا من التربية المقارنة وتاريخ التربية ، يقوم
« بالكشف عن العوامل والقوى التى تقف وراء نظم التعليم فى كل مجتمع » (٤) ،
وأنه — لذلك — « يمكن اعتبار التربية المقارنة ، استمرارا بتاريخ التربية الى
الوقت الحاضر » (٥) .

والى التاريخ ، يعزو كازامياس وماسيالس ، بقية القوى الثقافية المؤثرة
فى نظم التعليم ، حتى ما يتصل منها بالجوانب الحضارية ، التى يعتبرانها

(١) الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة -
(مرجع سابق) ، ص ٤٧ .

(٢) الدكتور محمد عزيز الحبابى : من الحريات الى التحرر — من
(مكتبة الدراسات الفلسفية) — دار المعارف بمصر — ١٩٧٢ ، ص ٢٠٤ .
(3) MUKHERJEE, L. : Comparative Education ; Third
Edition, Allied Publishers, India, 1975, pp. 1, 2.

(4) KANDEL, I. L. : "The Study of Comparative Educa-
tion" - EDUCATIONAL FORUM; Vol. XX, November 1955, p. 5.

(5) KANDEL, I. L. : "The Methodology of Comparative
Education" — INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION,
Vol. 3, 1959, p. 273.

(ظواهر تاريخية) ، فقد « أدت الظاهرة التاريخية المعروفة (بالثورة الصناعية) ، الى العديد من التغيرات ، الاقتصادية والاجتماعية والفكرية » (١) ، التي طبعت (الشخصية القومية) الأوروبية بطابع جديد ، منذ القرن الثامن عشر — هذا رغم وجود باحثين آخرين ، ظهوروا أخيرا ، يبحثون عن هذه (الشخصية القومية) ، بتركيزهم على « العلوم الاجتماعية (علم الاجتماع Sociology وعلم الانسان Anthropology ، والى حد ما على السياسة والاقتصاد) ، أكثر مما يركزون على التاريخ ، لتنمية أسس وتصورات منهجية ، أكثر ملاءمة ، وربما كان للتاريخ فائدة أيضا ، عند أمثال هؤلاء الباحثين » (٢) .

ورغم أهمية تاريخ التربية لدارس التربية المقارنة (٣) ، فان الدور الذي يقوم به في الدراسة يظل — شأنه في ذلك شأن غيره من القوى الثقافية الأخرى — دورا وظيفيا صرفا ، بمعنى ألا يستطرد الباحث في سرد أحداث التاريخ ، وانما يأخذ من هذه الأحداث ، ما يلقي به الضوء على مشكلات التعليم ، التي يقوم بدراستها ، فقط .

أهمية التربية المقارنة

تعود أهمية التربية المقارنة ، والمنزلة التي وصلت اليها بين علوم التربية ، الى الأهداف الكثيرة التي تحققها ، سواء في مجال التربية ، وفي مجالات الحياة الأخرى على السواء .

ويمكن تلخيص تلك الأهداف التي تحققها التربية المقارنة ، والتي تتقف وراء أهميتها ، في ثلاثة أنواع من الأهداف ، هي : هدف المتمة العقلية ، والهدف العلمي الأكاديمي ، والهدف النفعي الاصلاحى .

(1) KAZAMIAS, ANDREAS M. and MASSIALAS, BYRON G. ; Op. Cit., p. 32.

(2) Ibid., p. 4.

(٣) مما يلفت النظر ، أن (تاريخ التربية) في كلية التربية جامعة عين شمس يتبع (قسم أصول التربية) ، لا (قسم التربية المقارنة) ، وأن (التربية المقارنة) و (الادارة التعليمية) يكونان قسما واحدا يحمل هذا الاسم ، وذلك أمر غريب حقا ، إلا أنه أثر من آثار الكراسى الاستاذية التي قضى عليها القانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ بشأن تنظيم الجامعات ، ولكنه لم يقض — كما يبدو — على آثارها بعد .

أما من حيث هدف المتعة العقلية ، فإن التربية المقارنة تستطيع — أكثر مما يستطيع علم آخر من علوم التربية — أن تحقق لدارسها المقارن فيها هذا الهدف ، وذلك من خلال ما يقرؤه عن نظم التعليم في بلاد أخرى عديدة ، ومن خلال ذلك الربط ، الذى يقوم به — ان كان يبحث ويكتب ، أو الذى يراه — ان كان يقرأ — بين تلك النظم ، والأيدولوجيا السائدة في كل مجتمع .

ثم ان التربية المقارنة تعلم الباحث ألا يثق في كل ما يقرؤه ، وألا يصدق كل ما يسمعه ، لأنه يعتمد في دراسته لنظم التعليم ، على أفكار وآراء وأرقام واحصائيات وقوانين ولوائح ، قد لا تكون دقيقة . وقد يكون المراد منها هو مجرد الدعاية ، لا خدمة العلم ، كما سنرى عند الحديث عن صعوبات البحث في التربية المقارنة . ومن ثم فهى تعلمه (الحذر) واليقظة ، حتى يصل الى الحقيقة . والوصول الى الحقيقة — بعد الحذر واليقظة — هو قمة المتعة العقلية ، التى يمكن أن يحس بها باحث علمي .

ثم ان الوقوف على (السر) أو (الحقيقة) أو (الجوهر) ، بسبب الربط بين ما يراه الدارس أو الباحث من مشكلات تعليمية ، أو نظم تعليم ، وبين القوى الثقافية المختلفة ، أو الأسباب التى أدت اليها — يعتبر في حد ذاته ، متعة عقلية كبرى ، يسعى اليها الباحث سعياً . فالباحث — أى باحث — يظل متعباً قلقاً مهموماً ، لا يهدأ له بال ، ولا تستريح له نفس ، وهو يقوم ببحثه ، حتى يقف على ذلك السر ، أو تلك الحقيقة ، وحينئذ يقول : (وجدتها) ، ويهدأ ويستريح .

وأما من حيث الهدف العلمى الأكاديمي ، فإن التربية المقارنة ، من خلال ذلك الربط المنهجي ، بين نظم التعليم ومشكلاته ، في البلاد المختلفة ، وبين القوى الثقافية التى أثرت فيها وأدت اليها — تنمى في الباحث الاتجاه الموضوعي ، وتقيم « فهمه للمشكلات التربوية ، على أسس واسعة عميقة » (١) ، مما لابد أن يتعكس عليه في دراسته للمشكلات ، واقتراحه للحلول ، المناسبة لتلك المشكلات .

(١) دكتور محمد قدرى لطفى : دراسات في نظم التعليم — مكتبة

ثم أن التربية المقارنة علم يعتمد على الواقع ، وعلى تحليل ذلك الواقع وتفسيره ، وهى ليست علما نظريا ، يخلق فى آفاق خيالية حاملة ، لا تتصل بذلك الواقع بسبب ، كما هو الشأن فى معظم علوم التربية . وبهذه (الوسطية) ، بين النظريات الخيالية الحاملة ، والواقع ، مهما كان أمره ، تستطيع التربية المقارنة أن ترتقى بالواقع الى مستوى النظريات ، فتكون بذلك قد قدمت لسائر العلوم التربوية العديد من الخدمات ، وحققت لها هدفها العلمى الأكاديمى الذى تسعى الى تحقيقه .

وثمة هدف علمى أكاديمى آخر ، تحققه التربية المقارنة لعلوم التربية الأخرى ، من خلال (ووسطيتها) ، بينها وبين واقع التعليم فى المجتمع الذى تدرسه تلك العلوم ، وهو أنها تشدها دائما الى هذا الواقع ، وتذكر الباحثين فيها دوما ، بأن هذا الواقع ، هو المحور الذى يجب أن تدور حوله أفكارهم وآراؤهم ودراساتهم وبحوثهم ، فيقيمون لأنفسهم ، والعلوم التى تخصصوا فيها ، أرضية صلبة ، تنمو فيها تلك العلوم ، وينمون هم أنفسهم معها .

وأما من حيث **الهدف النفعى الاصلاحى** ، فقد كان هو هدف التربية المقارنة ، فى المرحلة الثانية من مراحل تطورها الحديث فى الغرب ، فى أعقاب ثورته الصناعية الكبرى ، حيث كانت (استعارة) نظم التعليم من البلاد المتقدمة ، هدف الباحثين الأوائل فيها ، خاصة فى الولايات المتحدة وفرنسا ، ومن هذا الهدف النفعى الاصلاحى ، نمت التربية المقارنة وتطورت ، حتى صارت على ما هى عليه اليوم .

ورغم ما تحققه التربية المقارنة اليوم من أهداف تتعلق بالمتنوعة العقلية ، وأهداف علمية أكاديمية ، فإن أهدافها النفعية الاصلاحية لا تزال أكثر الأهداف التى تحققها حتى اليوم .

والأهداف النفعية الاصلاحية التى تحققها التربية المقارنة متنوعة ومتعددة ، فهناك أهداف تربوية ، وهناك أهداف قومية ، وهناك أهداف شخصية ، وهناك أهداف سياسية ، وهناك أهداف تتعلق بالسلام العالمى ، وأهداف أخرى تتعلق بالباحث نفسه .

فأما الأهداف النفعية الاصلاحية فى مجال التربية ، فتتلخص فى حل المشكلات التعليمية التى تستعصى على الحل ، بالوقوف على الأسباب التى أدت اليها ، وتقديم الحلول المناسبة لها ، على أساس القوى الثقافية

المؤثرة في نظام التعليم ، وكذلك التواضع ، والبعد عن الغرور والوهم الباطل ، بكمال نظم التعليم في البلاد المتقدمة ، فتصور الكمال في أى نظام ، هو المدخل الواسع لكل الآفات ، تتسرب منه الى هذا النظام .

وأما الأهداف الشخصية ، فانها تتلخص في تزويدها الباحث ، بالموضوعية وسعة الأفق وببعد النظر ، وعدم الانخداع بالمظاهر والشكليات ، ومنطقية الوصول الى الأهداف التي يرغب في الوصول اليها ، والقدرة على الموازنة بين امكانياته وأهدافه ، وبين التخطيط العلمى السليم للوصول الى تلك الأهداف ، وعدم التطلع الى ما في أيدي الغير ، لأنه رزقه ومن كد يده ، والسعى والعمل وصولاً الى مستوى أحسن من الحياة .

وفي هذا الضوء ، يمكن فهم وجهة نظر هولمز ، في نظريته الى التربية المقارنة ، على أنها « وسيلة اثراء ثقافى ، واصلاح تربوى » (١) .

وأما الأهداف القومية ، فتتخلص في وضع الأساس السليم للتقدم ، في التربية وغير التربية من نواحي النشاط الموجودة في المجتمع ، بربط تلك النواحي بالأيديولوجيا السائدة في المجتمع — لا بتقليد بلاد أخرى متقدمة ، ونقل أو استعارة نظمها ، مما يؤدي الى فساد تلك النظم ، لنقلها الى (تربة) غير تربتها ، وهو الخطأ الأكبر الذى تقع فيه كثير من بلاد العالم الثالث اليوم ، كما سنرى عند حديثنا عن العوامل التاريخية في الفصل الرابع ، وعن الأيديولوجيا والتربية في العالم العربى في الفصل التاسع .

وأما الأهداف السياسية ، فهي تتلخص في ارتفاع المنزلة القومية أمام الشعوب الأخرى ، نتيجة للتقدم والثقة بالنفس ، الناتجين عن تحقيق الأهداف القومية (السابقة) ، وفي حسن تقدير الشعوب الأخرى ، مهما كانت متخلفة ، لأن لها ظروفها التي أدت بها الى التخلف ، مما يؤدي الى تحسين العلاقات السياسية مع الشعوب الأخرى . هذا بالإضافة الى ما للتربية المقارنة من دور ، في تزويد أولئك الذين يضطرون الى الاحتكاك بالشعوب الأخرى ، من معلمين وسياسيين ودبلوماسيين —

(1) HOLMES, BRIAN : Problems in Education, A Comparative Approach ; Routledge and Kegan Paul Ltd., London, 1965, p. 23.

بأيديولوجيا الحياة ، في البلد الذي يعملون فيه ، مما يجعلهم أقدر على (التفاهم) مع شعبه ، وأقدر — بالتالى — على النجاح في مهامهم .

وأما الأهداف التى تتعلق بالسلام العالمى ، فان التربية المقارنة يمكن أن تلعب دورا بارزا في تحقيق السلام والتفاهم الدوليين ، لأنها — كما سنرى عند الحديث عن صعوبات البحث فيها — تعتمد على تبادل الزيارات ، وعقد المؤتمرات في البلاد المختلفة ، وعلى التعاون في حل المشكلات التعليمية ، مما يؤدي الى احساس بالأخوة الإنسانية ، وتدعيم لها .

وبذلك تسهم التربية المقارنة مع التربية الدولية ، في تحقيق الوثام والصداقة ، والأخوة والسلام ، بين مختلف شعوب العالم ، وفي الأخذ بيد الشعوب التى تعترضها مشكلات تعليمية ، تحول دون نهضتها وتقدمها ، وفي نبذ فكرة الحرب من مناهج التعليم ، وغرس فكرة الأخوة الانسانية ، وفي التقريب بين أهداف التربية في كل المجتمعات .

صعوبات البحث في التربية المقارنة

الطريق الى البحث في التربية المقارنة مفروش دائما بالأشواك ، محاط بالمخاطر ، وذلك بسبب اتساع مجالات الدراسة فيها ، وتعقد متطلباتها ، حيث تعتبر التربية المقارنة علما « متداخل التخصصات » ، يحتاج « الى المواد والميادين العلمية الأخرى ، لالقاء الضوء على المشكلات التربوية » ، ولذلك « لا يوجد دارس للتربية المقارنة لا يرى أهمية الاستعانة بالمواد والميادين الأخرى » ، و « الصعوبة تبدو في أنه من المتعذر على باحث بمفرده ، أن يلم بكل الميادين ، بصورة كافية » (١) .

وفي ضوء ما سبق ، يمكن تلخيص صعوبات البحث في التربية المقارنة فيما يلى :

(١) الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ٢٦ .

١ — اعتمادها على الإحصائيات ، وهذه الإحصائيات قد لا تكون متوفرة ، بل إنها غالبا ما لا تكون متوفرة ، خاصة في البلاد غير المتقدمة ، التي تكون أجهزة الإحصاء فيها متخلفة ، بشريا وآليا وفنيا ، مما يجعل هذه الإحصائيات تتسم بعدم الدقة ، كما إنها تكون غير منتظمة ، مما يجعل الكثير منها — مع عدم دقته — قديما وغير وافي .

٢ — أن هذه الإحصائيات تكون في كثير من الأحيان ، حتى في بعض البلاد المتقدمة ، مقصودا بها الدعاية ، ولذلك تعتمد على المبالغة ، لا على الواقع ، مما يجعل البيانات المتوفرة — حتى ولو كانت حديثة — عاجزة عن مساعدة الباحث في الوصول الى الحقيقة التي ينشدها .

٣ — أن الباحث لا تحل مشاكله بمجرد توفر الإحصائيات الحديثة ، وصحة الأرقام الواردة بها ، وإنما تعترض سبيله — بعد ذلك — مشكلة أعظم ، وهي تفسير تلك الإحصائيات والأرقام ، لأنها جافة جامدة ، لا تفسر الواقع الذي ينشده الباحث ، ولا تلقى عليه الا ضوءا خافتا ، فميزانية التعليم ، ونصيب كل متعلم من هذه الميزانية ، مثلا ، تتطلب الى جانبها — لتفهم على حقيقتها — معرفة بسعر العملة ، وقيمته الشرائية ، وبمستوى المعيشة ، وبالمسؤوليات التعليمية الملقاة على الميزانية ، وبطموح الشعب ، وآماله التي يقطع اليها ، وما الى ذلك .

فنسبة هذه الميزانية المخصصة للتعليم ، الى الميزانية العامة للدولة ، أو الى الدخل القومي العام ، قد تكون ضئيلة محدودة في بلد من البلاد ، ولكنها كافية تماما ، اذا كان النظام التعليمي بالبلد عريقا ، ومدارسه كافية ، ولديه مدرسووه المعدون اعدادا كافية ، بينما قد تكون نسبة هذه الميزانية الى الميزانية العامة للدولة كبيرة في بلد آخر ، ولكنها تكون غير كافية ، اذا كان النظام التعليمي بالبلاد حديثا ، تنقصه المدارس اللازمة ، والمدرسون المعدون ، وما الى ذلك ، بسبب الظروف التاريخية التي مر بها هذا البلد — مثلا — مما فرض عليه التخلف في الماضي .

٤ — اختلاف المصطلحات المستخدمة في مجال التربية من بلد الى آخر ، وأوضح الأمثلة على ذلك أن (المدرسة الثانوية) في مصر ، وغيرها من البلاد العربية ، يطلق عليها أسماء : المدرسة الثانوية

Secondary School ومدرسة النحو Grammar School (في إنجلترا) ، والمدرسة العليا للكبار Senior High School (في الولايات المتحدة) ، والمعهد Gymnasium (في ألمانيا الغربية) — وأن المدرسة الانجليزية المسماة Public School ليست هي المدرسة العامة ، الموجودة في مختلف بلاد العالم ، كما يدل على ذلك اسمها ، وإنما هي المدرسة الخاصة ، العالية المصروفات ، القاصرة على (أولاد الذوات) .

وهذا الاختلاف في المصطلحات ، يفرض على الباحث في التربية المقارنة ، الدقة والحذر ، وهو يقرأ عن نظم التعليم في البلاد المختلفة .

كذلك تختلف مراحل التعليم ، وطول كل مرحلة منها ، من بلد الى بلد ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد ، مما يضع أمام الباحث صعوبات ، حين يقارن مرحلة تعليمية معينة ، في بلدين أو أكثر .

٥ — أن هذه الدراسة تتطلب من الباحث الامام بعلوم كثيرة ، تربوية وغير تربوية ، فهي تحتاج الى معرفة واسعة بالفكر التربوي ، وأصول التربية واجتماعياتها ، واقتصاديات التعليم ، والمناهج وطرق التدريس ، وعلم النفس والصحة النفسية ، وما اليها ، ومعرفة واسعة بالاقتصاد والسياسة والاجتماع والجغرافيا وعلم الانسان والفلسفة ، والتاريخ العام ، وتاريخ التربية ، وغيرها .

ويزيد من صعوبات الباحث في معرفته الواسعة هذه ، أن هذه العلوم كلها ، ليست هدفا في حد ذاتها ، وإنما هي (وظيفية) ، يرجع اليها الباحث ، وبحذر شديد ، كلما دعت الضرورة ، ليربط بين المشكلات التعليمية التي يدرسها ، والقوى والعوامل الثقافية التي أدت اليها . وبدون هذا الحذر ، سيجد الدارس نفسه (يجرفه) التيار بعيدا عن القصد ، وراء بريق أفكار سياسية واقتصادية واجتماعية وغيرها ، لا يحتاج اليها في دراسته (١) .

(١) في مثل هذه الحالة ، يبدو التفريق بين المراجع — أو مصادر الدراسة — الأصلية ، ومصادر الدراسة الثانوية ، أمرا مستحيلا .

٦ — أن هذه الدراسة تتطلب من الباحث الإلمام بكل ما يتصل بمنظم التعليم التي يدرسها ، من فكر تربوي ، وتاريخ ، واقتصاد وسياسة واجتماع ، وعادات وتقاليده ، بالإضافة الى تفصيلات هذه النظم ودقائقها ، كما تبدو في المناهج وطرق التدريس والادارة التعليمية والادارة المدرسية واعداد المعلمين والاشراف الفنى ، ومراحل التعليم ، ومرحلة الالتزام ، وغيرها ، مع تركيز اكبر على المشكلات التي يدرسها بطبيعة الحال .

وأن الباحث يضع نصب عينيه ، أن كل هذه المعلومات عن نظم التعليم موضوع الدراسة ، ليست هدفا في حد ذاتها ، وانما هي (وظيفية) أيضا ، لا يستخدمها الباحث الا بالقدر الذي يلقي به الضيوء على المشكلات التعليمية التي يدرسها .

٧ — أنها تتطلب معرفة كبيرة باللغات الأجنبية ، ليستطيع الباحث القراءة عن البلاد التي يقوم بدراستها ، بلغاتها ، فيكون أقدر على فهم نظم التعليم التي يدرسها ، والقوى الثقافية المؤثرة فيها ، وأقدر على زيارة هذه البلاد ، للوقوف بنفسه على نظم التعليم ومشكلاته ، فيرى بعينه ، ويسمع بأذنيه ، ويكون أقدر على النفاذ الى المشكلات ، فتكون لدراسته قيمة أكبر ، ويكون لما يقدمه من حلول — أن قدم حلولاً للمشكلات — قيمة وفائدة .

٨ — أنه يصعب استخدام الاختبارات السيكولوجية والنفسية ، والقياسات العقلية ، في هذه الدراسة ، لأن مثل تلك الاختبارات والقياسات ، لابد أن تختلف من مجتمع الى مجتمع ، والافادة منها في التربية المقارنة ، لا يتم الا بتوحيدها . ومعنى ذلك أن الباحث في التربية المقارنة ، يجد نفسه عاجزا عن القيام بدراسة لمجالات معينة ، قد يراها — من وجهة نظره — مهمة وجديرة بالدراسة ، لا لشيء الا لأنها تستدعى استخدام تلك الاختبارات والقياسات .

٩ — أن مناهج البحث في التربية المقارنة ، لا تزال موضع جدل كبير ، بين المشتغلين بها حتى الآن ، مما يشكل في حد ذاته مشكلة كبرى في الدراسة المقارنة لنظم التعليم ومشكلاته ، وذلك لأن « تقدم البحث العلمى رهن بالمنهج » ، و « المعرفة الواعية بمناهج البحث العلمى ، تمكن العلماء

الباحثين من اتقان البحث ، وتلافى كثير من الخطوات المتعثرة ، أو التي لا تفيد شيئاً » (١) .

وعندما تكون مناهج البحث موضع جدل ، فإن الطريق يكون شاقاً أمام الباحثين والدارسين على السواء — كما سنرى عند الحديث عن مناهج البحث في التربية المقارنة .

١ — أنها تحتاج الى أن يجمع الباحث في نفسه ، بين الذاتية والموضوعية ، على أن يقيم بين النقيضين توازناً معقولاً ، فالذاتية ضرورية ، لأن الباحث يحس بها المشكلات ، والموضوعية ضرورية ، لأن الباحث بها يربط الأسباب بمسبباتها الحقيقية . وقد يبدأ الباحث ذاتياً ، يحس بمشكلة معينة ، ثم يتحول بعد ذلك الى الموضوعية ، لبحثها عن الحقائق ، ثم يعود الى الذاتية مرة ثانية ، ليضع كل الاعتبارات الانسانية نصب عينيه ، ثم يردد الى الموضوعية ، يتلمس الأسباب ، أو القوى والعوامل الثقافية ، وهكذا . وبالمثل قد يبدأ الباحث موضوعياً ، ثم يتحول الى الذاتية ، وهكذا . والمهم هو أن يقيم توازناً بين الجانبين ، بحيث لا تطفئ الذاتية على الدراسة ، فتخرج بها عن الأسلوب العلمى ، الذى يعتمد على الحقائق بالدرجة الأولى ، ولا تطفئ الموضوعية على الدراسة ، فتحيلها الى مجموعة من الحقائق الجافة ، وتحيل الباحث الى انسان أقرب ما يكون الى العقل الالىكترونى ، الذى يتعامل مع أرقام وكفى .

١١ — أن كل تلك الصعوبات تحتاج الى (قدرات) خاصة ، تفرض أن تتوفر للباحث (مواصفات) معينة ، منها ما يتحلى به بحكم شخصيته واستعداداته الخاص ، كالصبر والذكاء وسعة الأفق والمرونة والحساسية ، ومنها ما يستمد من خلال اعداده العلمى ، فى دراسته للماجستير والدكتوراه ، بحيث يستطيع جمع البيانات والاحصائيات وتفسيرها ، واستيعاب الكثير من الحقائق المتصلة بنظم التعليم التى يدرسها ، وبالفكر التربوى عموماً ، وبمختلف العلوم التى يقف بها على القوى الثقافية المؤثرة فى نظم التعليم التى يدرسها ، والربط والتنسيق بينها جميعاً ، وغير ذلك ، مما سبق توضيحه والحديث عنه .

(١) الدكتور عبد الرحمن بدوى : مناهج البحث العلمى — دار النهضة العربية — ١٩٦٣ ، ص ٧ — من التنبيه .

ويجب ألا يفهم من ذلك ، أن الباحث في التربية المقارنة انسان (معجز) ، أوتي من القدرات ما لم يتوفر لغيره من البشر ، لأنه لا يمكن أن يتاح لإنسان ، كل ما أشرنا اليه من (مواصفات) ، ولكن الباحث هنا يجب أن يتدرب على (التصرف) ، فيما لم يتوفر لديه من بيانات ومعلومات ، وفيما لم يستطع التوصل اليه أو استيعابه — والقدرة على (التصرف) في حد ذاتها (موهبة) ، يجب أن يتحلى بها الباحث في التربية المقارنة .

غير أن تلك (الصعوبات) التي تعترض طريق الدراسة المقارنة لنظم التعليم ، و (القدرات) التي توفرت لدى علماء التربية المقارنة ، والتي مكنتهم من التغلب على تلك الصعوبات ، كانت هي التي دفعت بالتربية المقارنة ، لتحتل مكانتها بين العلوم التربوية ، علما رائدا لها ، لا مجرد (ذيل) لعلم من هذه العلوم .

مناهج البحث في التربية المقارنة

يعرف الدكتور عبد الرحمن بدوي منهج البحث ، بأنه « طائفة من القواعد العامة ، من أجل الوصول الى الحقيقة في العلم » (١) ، ويرى أن الوصول الى الحقيقة في العلم ، لا يتأتى دون منهج علمي أو منهج بحث ، فهو « يدور معه وجودا وعدما ، دقة وتخلخلا ، خضيا وعمقا ، صدقا وبطلانا » ، وأننا « يمكن أن نفسر تطورات العلم والمعرفة العلمية بأدوارهما المتفاوتة ، عن طريق بيان دور المنهج العلمي في تحصيلهما ، فما انتكس العلم الا بسبب النقص في تطبيق المناهج العلمية ، أو تحديدها » (٢) .

وهو يقسم مناهج البحث العلمي الى ثلاثة أنواع كبرى من المناهج ، هي :

المنهج الاستدلالي أو الرياضي ، والمنهج التجريبي ، والمنهج الاستردادي ، أو المنهج التاريخي ، ويرى أنه يمكن أن يضاف اليها نوع رابع ، هو المنهج الجدلي . ونرى نحن ، أنه يمكن إضافة منهج خامس الى هذه المناهج الأربعة ، هو المنهج الوصفي .

(١) المرجع السابق ، ص ٣ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٧ — من التنبيه .

(م ٦ — الأيديولوجيا والتربية)

ويمكن التفريق بين هذه المناهج ، على النحو التالى :

١ - المنهج الاستدلالي أو الرياضى :

وهو المنهج « الذى يبدأ من قضايا يسلم بها ، ويسير الى قضايا أخرى تنتج عنها بالضرورة ، دون اللجوء الى التجربة ، وهذا السير إما بواسطة القول ، أو بواسطة الحساب » (١) .

٢ - المنهج التجريبي :

وهو المنهج « الذى نبدأ فيه من جزئيات أو مبادئ غير يقينية تماماً ، ونسير معها معمين ، حتى نصل الى قضايا عامة ، لاجئين فى كل خطوة الى التجربة ، كى تضمن لنا صحة الاستنتاج ، وهو منهج العلوم الطبيعية على وجه التخصيص » (٢) .

ويبدأ هذا المنهج « بالملاحظة ، ويتلوها بالفرض ، ويتبعها بتحقيق الفرض ، بواسطة التجريب » (٣) .

ويسمى هذا المنهج أحياناً « منهج الاستقراء » ، الذى يتمثل « فى عدة خطوات ، تبدأ بملاحظة الظواهر ، واجراء التجارب ، ثم وضع الفروض التى تحدد نوع الحقائق ، التى ينبغى أن يبحث عنها ، وتنتهى بمحاولة التحقق من صدق الفروض أو بطلانها ، توصلنا الى قوانين عامة ، تربط بين الظواهر ، وتوجد العلاقات بينها » (٤) .

٣ - المنهج الاستردادى أو التاريخى :

وهو « الذى نقوم فيه باسترداد الماضى ، تبعاً لما تركه من آثار ، أيا كان نوع هذه الآثار ، وهو المنهج المستخدم فى العلوم التاريخية والأخلاقية » (٥) .

(١) المرجع السابق ، ص ٨٢ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٩ .

(٣) المرجع السابق ، ص ١٣٠ .

(٤) الدكتور عبد الباسط محمد حسن : أصول البحث الاجتماعى — الطبعة الثانية — مطبعة لجنة البيان العربى — ١٩٦٦ ، ص ٣٢ .

(٥) الدكتور عبد الرحمن بدوى (مرجع سابق) ، ص ١٩ .

٤ - المنهج الجدلي :

وهو الذى « يحدد منهج التنباظر والتحاوور فى الجماعات العلمية ،
أو فى المناقشات العلمية على اختلافها ، ولا يمكن هذا المنهج أن يأتى بثمار
حقيقية ، إلا اذا أسعده المنهج الثلاثة السابقة » (١) .

٥ - المنهج الوصفى :

الذى يقوم على وصف الظواهر ، الطبيعية والاجتماعية ،
كما هى .

وهو مكمل للمنهج التاريخى أو الاستردادى ، الذى يصف الظواهر
فى تطورها الماضى ، حتى يصل بها الى الوقت الحاضر ، وهنا يأتى دور
المنهج الوصفى .

وقد يظن أن هذا المنهج أسهل مناهج البحث العلمى ، ولكنه —
على عكس ما يبدو — لا يقل عن بقية المناهج صعوبة ، إذ أن
الباحث فيه ، لا يقوم بوصف الواقع كما هو ، وإنما هو يقوم بوصفه
بطريقة (انتقائية) أو اختيارية ، بمعنى أنه يختار من الواقع ، ما يخدم
غرضه من الدراسة .

وتعتبر عملية الانتقاء أو الاختيار هذه ، هى المحور الذى يدور حوله
هذا المنهج ، ويعتبر اتقانها وحسن القيام بها ، دليلا على مدى تمكن الباحث
من مادته ، وإحاطته بالموضوع الذى يبحثه .

ويشير الدكتور عبد الرحمن بدوى ، الى أن « عدد المناهج لا يكاد
ينحصر . ففى داخل كل علم عدة مناهج ، بل انه لمن المستحسن أحيانا أن
نستعمل مناهج خاصة لمسائل جزئية ، فى داخل العلم الواحد » (٢) ،
كما يشير الى أن « الفصل بين مختلف المناهج بالنسبة الى أى علم
من العلوم ، يكاد يكون مستحيلا ، فان وراء هذه المناهج كلها ، وحدة
العقل الانسانى » (٣) .

(١) المرجع السابق ، ص ١٩ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٨ ، ١٩ .

(٣) المرجع السابق ، ص ١١٧ .

و « الأمر هنا يتوقف على الموضوع الذى يشتغل فيه الباحث : فإذا كان يسير من مبادئ ثابتة معروفة ، الى النتائج التى تتضمنها ، كان يسلك سبيل الاستدلال ، أما اذا كان بازاء علاقات معقدة ، وأحوال متشابكة ، فإنه لا يستطيع أن يسير بيقين ، بل لا بد له من افتراض الفروض ، وتحقيقها من بعد ، بواسطة التجربة ، حتى يضمن صحة الخطوات التى يسير بها ، وهو فى هذه الحالة إنما يستخدم منهج الاستقراء » (١) أو المنهج التجريبي .

كذلك يشير الدكتور زكى نجيب محمود ، الى أن المنهج العلمى كان « ذا وجهين ، تولى كلا منهما رجل ، أما أحد الرجلين ، فهو الفيلسوف الفرنسى ديكارت ، الذى أراد أن يكون السير العلمى بادئا من فكرة داخلية ، نثق فى صوابها ، ثم نمضى خارجين منها ، الى حيث العالم الطبيعى ، وما وراءه ، وأما ثانيهما فهو الفيلسوف الانجليزى بيكون ، الذى رأى أن يكون طريق السير فى الاتجاه المضاد ، بادئا من الطبيعة الخارجية ، وما نشاهده فى ظواهرها ، ثم نمضى داخلين الى فكرة عقلية ، نقيمها ، ونكون على يقين من صوابها (٢) .

وإذا كان الأمر على هذا النحو من التداخل ، بين المناهج المستخدمة فى العلوم الطبيعية والاجتماعية ، التى أرسيت دعائمها منذ أكثر من قرن من الزمان — فكيف يكون الأمر بالنسبة للتربية المقارنة ، أحدث العلوم التربوية على الاطلاق ، وأكثرها تداخلا وتعددا فى تخصصاتها — كما سبق ؟

وقد كان علماء التربية المقارنة على وعى بهذا كله ، حين أحجموا عن تحديد منهج معين للتربية المقارنة ، أو استخدام مثل هذا المنهج — فيما عدا أولئك العلماء المحدثين ، من أمثال آرثر مولمان A. Moehlman رائد المنهجية العلمية الحديثة فى التربية المقارنة ، والذى تبعتها « كل من جورج بيريداي G. Bereday فى أمريكا ، وبرايان هولمز B. Holmes ، وادموند كنيج فى انجلترا » (٣) ، الذين يرون امكانية السيطرة على الظواهر الاجتماعية — بما فيها التربية —

(١) المراجع السابق ، ص ١٣ .

(٢) الدكتور زكى نجيب محمود : تجديد الفكر العربى — الطبعة الثانية — دار الشروق — ١٩٧٣ ، ص ٢٤ ، ٢٥ .

(٣) دكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة ، فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ٥٢ ، ٥٣ .

« واكتشاف القوانين المتحركة في البيئة الاجتماعية » (١) ، مثلما تمت السيطرة على الظواهر الطبيعية ، واكتشفت القوانين المتحركة في العالم الطبيعي ، بهدف خلق (علم) للتربية ، يفيد في اصلاح نظم التعليم في البلاد المختلفة ، مستخدمين في ذلك خطوات المنهج التجريبي ، الذي يسمونه — خطأ — بالمنهج العلمي (٢) والذي تتلخص خطواته — كما سبق — في الاحساس بوجود مشكلة معينة ، ثم تحديد هذه المشكلة ، وفرض الفروض المناسبة لحلها ، في ضوء ما يتجمع من حقائق المشكلة والموقف ، ثم تحقيق هذه الفروض ، وتقويمها ، للوقوف على مدى صحتها (٣) .

على أن رواد (المنهجية العلمية الحديثة) ، انما يحصرون أنفسهم في اطار ضيق تماما — كما سنرى .

والمنهج العلمي في البحث — أى بحث — يفرض أن يكون المنهج المتبع في الدراسة ، متفقا مع طبيعة العلم الذي يدرس ، ولذلك كان المنهج الاستردادي منهج البحث في التاريخ ، والمنهج التجريبي منهج البحث في العلوم الطبيعية ، والمنهج الاستدلالي منهج البحث في الرياضيات ، وهكذا ، حتى يكون المنهج المتبع وظيفيا ، يساعد الباحث في الوصول الى الحقيقة المنشودة ، والا أدى الى غيرها ، فغير معقول مثلا ، أن نستخدم المنهج التجريبي في بحث للتاريخ ، أو المنهج الاستدلالي في بحث من بحوث التاريخ الطبيعي ، أو المنهج الوصفي في بحث رياضي ، وهكذا .

ومن ثم — اذا أردنا أن نبحث عن منهج مناسب للبحث في التربية المقارنة ، فأننا يجب أن نضع في اعتبارنا طبيعة التربية المقارنة كعلم ، فمن خلال هذه الطبيعة ، يمكن أن نختار المنهج الملائم .

(١) المرجع السابق ، ص ١٦٢ .

(٢) ليس هناك ما يسمى (بالمنهج العلمي) حقيقة ، إذ المناهج الخمسة التي تحدثنا عنها ، انما هي مناهج علمية ، والقائلون بالمنهج العلمي ، انما يقصدون به (المنهج التجريبي) ، أو (منهج الاستقراء) ، ونحب أن ننبه هنا الى الفرق بين (المنهج العلمي) ، الذي يشمل مناهج البحث الخمسة ، و (الأسلوب العلمي) في معالجة المشكلات أو في التفكير مثلا .

(٣) دكتور محمد الهادي عفيفي : في أصول التربية (مرجع سابق)

ص ٣٢٣ ، ٣٢٤ .

وقد رأينا ، فى تعريفنا للتربية المقارنة ، أنها : هى الدراسة التحليلية لنظم التعليم ومشكلاته ، بغية الوقوف على القوى الثقافية ، التى أدت الى هذه المشكلات ، أو شكلت تلك النظم ، وعلى (الشخصية القومية) أو (الأيديولوجيا) التى تقف وراء النظام التعليمى ، حتى يسهل تقديم الحلول المناسبة ، المتفقة مع تلك الأيديولوجيا ، أو الشخصية القومية ، أو حتى تتحقق للباحث المتعة ، اذا كان الهدف منها هدفا أكاديميا خالصا ، أو اذا كانت بهدف المتعة العقلية .

ومعنى ذلك ، أن دراسة نظم التعليم ومشكلاته دراسة مقارنة ، تتطلب عدة أمور ، هى :

١ — الوصف ، أى وصف المشكلة أو عرضها ، بالاستعانة بما يتعلق بالنظام التعليمى ، من قوانين وقرارات ولوائح وتقارير لجان أو تقارير رسمية ، ومحاضر جلسات ، ومن احصاءات وبيانات وكتب وكتيبات ومقالات ، وغيرها .

والمنهج المناسب هنا هو (المنهج الوصفى) .

٢ — التحليل أو التفسير ، أىلقاء الضوء على النظام التعليمى ، وعلى ما به من مشكلات ، وذلك من خلال عرض بيانات ومعلومات تتعلق بالأيديولوجيا السائدة ، أو بالشخصية القومية — وتستخدم فى التحليل والتفسير مناهج هى (المنهج الاستردادى) فى العرض التاريخى للنظام التعليمى ومشكلاته ، كما يجوز استخدام (المنهج الاستدلالى أو الرياضى) ، للربط بين الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، والدينية والحضارية ، التى تشكل (الأيديولوجيا) ، وبين نظام التعليم ومشكلاته .

وقد يستخدم الى جانب المنهجين السابقين منهج آخر ، هو (المنهج الجدلى) ، سواء فى العرض التاريخى ، وفى الربط بين القوى الثقافية ومشكلات التعليم ، اذا استدعى الأمر ذلك .

٣ — تقديم الحلول المناسبة ، اذا كان الغرض من الدراسة ، غرضا نفعيا ، وهذه الحلول ، لا بد أن تكون نتيجة للدراسة التحليلية التفسيرية السابقة ، ومبنية عليها ، حتى تكون مناسبة (للشخصية القومية) ، ومن ثم كان أنسب المناهج التى تستخدم هنا ، هو (المنهج

الاستدلالي أو الرياضي) ، كما يجوز استخدام (المنهج التجريبي) ، اذ لا استدعى الأمر ذلك .

فطبيعة الدراسة ، والهدف منها ، ونوع المشكلات وحجمها ، والبلاد موضوع المقارنة ، هي التي تستطيع وحدها تحديد ذلك كله .
ويجمع بين هذه المناهج الفرعية جميعا ، منهج واحد كبير ، هو (المنهج المقارن) .

كما يمكن أن تكون هناك مناهج فرعية أخرى ، تتفرع عن هذا المنهج الكبير ، تتعلق بالبلاد موضوع الدراسة ، ومدى الصلة بينها ، وموضوعات الدراسة ، كالمناهج الشامل ، الذي يعنى الدراسة المقارنة الشاملة لنظام — أو نظم — التعليم ، والمنهج الجزئى ، الذي يعنى دراسة بعض مشكلات نظام — أو نظم — التعليم ، والمنهج الضيق ، الذي يعنى دراسة نظام تعليمى واحد ، والمنهج الاستردادى ، الذي يقارن بين فترتين تاريخيتين مختلفتين في بلد واحد (١) .

وقد استغل بيريداي هذه المناهج جميعا ، في دراسته المتعمقة لمشكلات تعليمية مختلفة ، بطرق أو مناهج مختلفة ، في كتابه (المنهج المقارن في التربية) ، أو (الطريقة المقارنة في التربية) ، فقد خصص الفصل الثالث منه (٢) لدراسة نظام التعليم في بلد واحد ، هو : بولندا ، على أساس أن « معالجة الموضوع على هذا النحو لها أيضا قيمتها من وجهة نظر التربية المقارنة » (٣) ، وخصص الفصل السابع لدراسة (المشكلة اللغوية) في بلد واحد أيضا ، هو : الاتحاد السوفيتى (٤) ، وخصص الفصل العاشر للحديث عن (البحث والتدريس) في بلد واحد أيضا ، هو : الولايات المتحدة (٥) .

(١) ارجع الى أسماء هذه المناهج الفرعية والفروق بينها في :
— دكتور عبد الغنى عبود : « التربية المقارنة » — الباب الأول من : في التربية المقارنة — الطبعة الأولى — عالم الكتب — ١٩٧٤ ، ص ٣٨ — ٤٠ .
(2) BEREDAY, GEORGE Z. F. : Comparative Method in Education ; Oxford & Ibh Publishing Co., Calcutta, 1967, pp. 55 - 69.

(3) Ibid., p. 56.

(4) Ibid., pp. 131 - 142.

(5) Ibid., pp. 171 - 197.

كذلك خصص الفصل الرابع للمقارنة بين نظامي التعليم في بلدين متناقضين أيديولوجيا ، هما الولايات المتحدة ، والاتحاد السوفيتي (١) ، وأخصص الفصل الثاني للمقارنة بين بلدين متقاربين ثقافيا ، هما فرنسا وتركيا (٢) ، على أساس أن كليهما تراثا تربويا واحدا ، كانت فرنسا فيه هي الأصل ، الذي عنه نقلت تركيا ، وعلى أساس أن كليهما مركزي ، فعرض فيه الإصلاح التربوي من أعلى (٣) .

كذلك خصص بيريداي الفصل الخامس لمناقشة (اعداد المعلمين) في ثلاثة بلاد ، هي : إنجلترا وفرنسا وألمانيا الغربية (٤) ، على أساس ما بينها من اتفاق ، في المعاناة من النقص في المدرسين بعد الحرب ، بينما أخصص الفصل السادس (٥) لمعالجة (ادارة المنهج المدرسي) في أربعة بلاد مختلفة أيديولوجيا ، هي الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي وفرنسا وإنجلترا ، وهو يركز في دراسته على « المتشابهات » في « تحليله المقارن » ، بينما كان في الفصل الخامس قد ركز على « المتغيرات » ، بهدف « الوصول الى رؤية أوضح للمشكلات التربوية المتشابهة ، وبالتالي الى اكتشاف القوانين العامة ، القابلة للتطبيق » (٦) .

وقريب مما فعله بيريداي في كتابه ، ما فعله نيقولا هانز في كتابه (التربية المقارنة) ، وسوف نعرض لفصوله ، في تقديمنا للفصل الرابع (القوى الثقافية) فيما بعد ، وما فعله كاندل ، وما فعله غيرهم من علماء التربية المقارنة .

-
- (1) Ibid., pp. 70 - 92.
 - (2) Ibid., pp. 29 - 51.
 - (3) Ibid., pp. 42, 43.
 - (4) Ibid., pp. 93 - 109.
 - (5) Ibid., pp. 110 - 128.
 - (6) Ibid., p. 110.

المنهج المقارن وخطواته

وقد أطلق على « المنهج المقارن » فيما قبل ، أسماء متعددة ، كان كل منها يعكس طبيعة المرحلة التي تمر بها التربية المقارنة في تطورها ، ولكن كلا منها كان يمس جانبا واحدا منها فقط ، فأطلق عليه (منهج الاستعارة) ، ووضح أنه سمي كذلك في مرحلة ، كان الهدف من التربية المقارنة فيها ، هو نقل واستعارة نظم التعليم في البلاد المتقدمة ، حتى ثبت خطأ الهدف وخطأ المنهج معا . كما أطلق عليه (المنهج الوصفي) في تلك المرحلة أيضا ، أو بسدها بقليل ، ولا زال البعض يطلقونه حتى الآن عليه .

بيد أن التربية المقارنة ليست مجرد وصف لنظم التعليم ومشكلاته ، حتى يكون (المنهج الوصفي) ، هو منهج البحث فيها .

كما أطلق عليه (المنهج التحليلي) ، أو (المنهج التفسيري) ، بعد انتقال التربية المقارنة الى المرحلة الثالثة من مراحل نموها (مرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها) ، وأطلق عليه في تلك المرحلة أيضا : (منهج القوى والعوامل) ، واسمه أكثر تحديدا من (المنهج التحليلي أو التفسيري) ، ولكن أحدهما (المنهج التحليلي ، ومنهج القوى والعوامل) لا يدل الا على جانب واحد فقط من الجوانب العديدة التي تتناولها التربية المقارنة . وأخيرا أطلق عليه (المنهج العلمي) ، في المرحلة الأخيرة ، غير أن (المنهج العلمي) اسم كبير ، يشمل كل المناهج المستخدمة في العلوم الطبيعية والانسانية ، التربوية وغير التربوية ، وهو — نتيجة لذلك — لا يدل على شيء على الإطلاق .

ومن ثم كان (المنهج المقارن) هو أنسب المناهج المستخدمة ، وأكثرها دلالة على التربية المقارنة ، وأكثرها شمولا للمناهج الفرعية المستخدمة فيها .

أما خطوات هذا المنهج المقارن ، فإنه لا يمكن تحديدها مسبقا ، إذ « تتوقف الطريقة التي يتبعها الباحث في الدراسة المقارنة على الغرض من بحثه » (١) ، وما إذا كان للمتعة العقلية ، أو للهدف العلمي

(١) دكتور وهيب إبراهيم سمعان : دراسات في التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ١٩ .

الأكاديمي ، أو لهدف نفقى أصلاخى — كما تتوقف على طبيعة المشكلة ،
والبلاد موضوع الدراسة .

ويمكن أن نستعرض هنا طرقا متعددة ، لاستخدام خطوات هذا
(المنهج المقارن) :

١ — **الاحساس بمشكلة من المشكلات** التى تعترض النظام التعليمى ،
وافترض « فرض أو فروض للبحث ، تعقبها دراسة استكشافية ، توفر
الأساس للملاحظة الشاملة لكل ما يجرى فى النظام التعليمى ، وتحديد
ما ينبغى عمله ، من مقابلات ، واستطلاع للآراء ، واختبارات للطلاب » (١) ،
وجمع البيانات والاحصاءات وتنظيمها وتبويبها ، ثم تحليلها وتفسيرها ،
والربط بينها وبين القوى الثقافية التى أثرت فيها ، وأدت إليها .

وتستخدم هذه الطريقة ، إذا كان الهدف من الدراسة نفعية
اصلاحيا ، وهى الطريقة المستخدمة فى الرسائل العلمية ، للحصول على
الماجستير أو الدكتوراه فى التربية المقارنة ، والمستخدم فى كل دراسة
نفعية اصلاحية ، غير الحصول على درجة علمية .

وعادة ما يبدأ الباحث — بعد عرض المشكلة والفرض من البحث
وخطوة الدراسة — بعرض تاريخى للبلد ، يصف بعده المشكلة فى وضعها
الراهن ، مستخدما فى ذلك الاحصاءات والبيانات والقوانين وغيرها ،
ثم يلقى عليها الضوء بالتفسير والتحليل ، مستخدما القوى الثقافية
المختلفة ، وقد يكون تفسيره وتحليله فى أثناء العرض ، أو بعد العرض
الوصفى للمشكلة والنظام ، ثم ينتقل بعد ذلك الى ما يراه من حلول
ملائمة .

وقد يضع الدارس هنا بعض المعايير ، من فلسفة التربية والمناهج
وعلم النفس ، يسترشد بها فى اظهار المشكلات ، واقتراح الحلول .

وقد يبدأ بجمع سمات عامة للتعليم ، إذا كان يقارن بين بلدين
ينتميان لمجموعة واحدة من البلاد ، أو بين اقليمين فى بلد واحد ، وقد
يبدأ بالأسس والمعايير ، إذا كان يقارن بين بلدين ينتميان لمجموعتين من
البلاد ، تتناقضان أيديولوجيا .

(١) دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد منير مرسى (مرجع سابق) ،
ص ٣٤ ، ٣٥ .

٢ — دراسة الحالة ، سواء في ذلك دراسة نظام التعليم في بلد من البلاد ، أو دراسة مشكلة من مشكلاته ، بهدف الإصلاح ، أو بهدف المتعة العقلية ، أو للهدف العلمي الأكاديمي — وفي هذه الحالة يهدف للدراسة — عادة — بعرض تاريخي ، ثم يتلوه مسح للنظام التعليمي ، مع تركيز على المشكلة — ان كان الهدف إبراز هذه المشكلة ، ثم بيان القوى الثقافية التي أدت إليها ، ثم عرض بعض التوصيات — بناء على ذلك .

٣ — البدء بعرض القوى الثقافية ، ثم بيان انعكاسها على التعليم ، في فترتين تاريخيتين مختلفتين في بلد واحد (مثل ثورة ١٩١٩ وثورة ١٩٥٢ في مصر مثلا ، أو نظام التعليم في الاتحاد السوفيتي قبل الثورة البلشفية وبعدها ، وهكذا) .

وواضح أن الفرض من مثل هذه الدراسة هو المتعة العقلية ، أو الهدف العلمي الأكاديمي ، دون الهدف الاصلاحي .

وعادة ما يبدأ الدارس بعرض القوى الثقافية ، ثم بيان انعكاسها على التعليم في كل فترة ، ثم يختم دراسته عن الفترتين بفصل يجمع (المتغيرات) التي حدثت في (الشخصية القومية) ، وانعكاسها على التعليم .

وقد يبدأ قبل ذلك كله ، بمقدمة تاريخية ، تلقى الضوء على تلك (الشخصية القومية) عبر عصورها التاريخية .

٤ — البدء بعرض الاطار الأيديولوجي العام في مجموعة من البلاد ، ثم بيان انعكاسه على التعليم في تلك البلاد ، كما تم في الفصول الأخيرة من هذا الكتاب ، عن البلاد الرأسمالية ، والبلاد الشيوعية ، والبلاد العربية . وكل فصل من هذه الفصول ، يمكن أن تتسع دراسته ، لتكون دراسة مستقلة ، كما حدث — ويحدث — في دراسات عن التعليم في البلاد الاشتراكية ، أو الرأسمالية ، أو المتخلفة ، أو المتقدمة ... الخ .

وعادة ما يبدأ الدارس مثل هذه الدراسة ، بعرض الاطار الأيديولوجي العام ، ثم بيان القوى الثقافية المؤثرة فيه ، ثم يختم دراسته بتوضيح تطبيقاته على البلد — أو البلاد — موضوع الدراسة ، كما سنرى في الأبواب الثلاثة الأخيرة من هذا الكتاب .

وواضح أن غرض مثل هذه الدراسة هو المتعة العقلية ، أو الهدف العلمى الأكاديمى ، وقد يشير الكاتب فى نهاية دراسته الى بعض الإصلاحات التى يراها — فى ضوء الاطار الأيديولوجى ، والقوى الثقافية المؤثرة فيه .

٥ — **أبدء بعرض النظرية السياسية أو الاقتصادية أو الفكر الدينى ، ثم بيان انعكاسها على التعليم ، ويبدأ فى مثل هذه الطريقة بالنظرية وتطبيقاتها المختلفة ، وانعكاساتها على بقية القوى الثقافية ، ثم انعكاس ذلك كله على التعليم ، فى مجموعتين متناقضتين من البلاد (الشيوعية والراسمالية — الديمقراطية والديكتاتورية — الدينية والعلمانية ، وهكذا) .**

وبجانب هذه الطرق الخمس ، طرق أخرى عديدة ، لا يمكن عدها ولا حصرها ، لأن الأمر فى النهاية يتوقف على شخصية الباحث ذاته ، وغرضه من بحثه ، وثقافته العلمية ، وميوله واهتماماته الشخصية ، وما يطرأ عليه من ظروف أثناء قيامه ببحثه ، فكثيرا ما يخطط الباحث لبحثه بطريقة معينة ، ثم اذا به — من تلقاء نفسه — يحس بأنه أخطأ ، ويأنه محتاج الى تعديل خططله ، اذا تفرض عليه الدراسة نفسها الطريق الذى يجب أن يسلكه ، والطريقة التى يجب أن يتبعها ، فمنهج البحث فى التربية المقارنة ، وفى غيرها من العلوم التربوية وغير التربوية ، لم — ولن — تكون (قيذا) يقيد الباحث ، بقدر ما هى (عون) له ، فى سعيه للوصول الى الحقيقة ، وتحقيق الهدف المنشود ، وبمقدور أى باحث أن (يبتدع) منهجا جديدا يلائمه ، ويوصل به الى هدفه ، بشرط أن يكون هذا المنهج متفقا مع طبيعة العلم الذى يبحث فيه ، وبشرط أن يكون الباحث قد أعد اعدادا علميا سليما ، وقرأ لأعلام التربية المقارنة ، وعرف المناهج الممكن استخدامها ، فليست هناك — على حد تعبير والدمار كمفرت — « عقلية علمية » ، و « لكن توجد من ناحية أخرى الطريقة العلمية ، القائمة على التجربة والتحليل وتفسير الظواهر » .

« ويتوقف استخدام الطريقة العلمية على وجهها الصحيح ، على الاستعداد الفطرى للمرء ، وعلى النظرة التى اكتسبها من خلال ثقافته وخبرته » (١) ، وذلك لأن « الأفكار لا تنبع من فراغ ، ولكنها يجب أن تأتى

(١) والدمار كمفرت : فتوحات علمية — ترجمة يوسف مصطفى الحارونى — مراجعة الدكتور عبد الفتاح اسماعيل — رقم (٥١٣) من « الألف كتاب » — مؤسسة سجل العرب — ١٩٦٤ ، ص ٢٥٤ .

من مكان ما » ، و « تكون للأفكار فرصة أحسن لتخلق ، اذا ما توفرت محركات معينة ، كالرحلات والاتصالات الشخصية والهوايات البناءة ، والقراءة والكتابة ، واستعارة الآراء وتبنيها ، والربط بينها وتغييرها ، والربط بين حقائق جديدة ، ومحاولة تطبيق تكنيكات وأفكار من ميادين مختلفة » (١) ، وبذلك وحسبه : « يمكن تنمية التفكير الخلاق والبناء ، كأية مهارة أخرى ، الى أعلى درجة من الكفاية » (٢) — وقد أثرنا الى بعض ذلك ، عند حديثنا عن (صعوبات البحث في التربية المقارنة) (٣) .

(1) KILLIAN, RAY A. : "Creativity : Pearl of Great Price" — PRINCIPLES OF SUPERVISORY MANAGEMENT, Part 1, Supplemental Reading ; American Management Association, 1968, p. 144.

(2) Ibid., p. 142.

(٣) أرجع الى ص ٧٨ — ٨٠ من الكتاب .

الفصل الثالث

العرب والتربية المقارنة

تقديم :

رأينا — عند حديثنا عن (مراحل تطور التربية المقارنة في الغرب) في الفصل الثاني — أنها قد مرت بثلاث مراحل ، هي : مرحلة وصف نظم الحياة في البلاد الأجنبية ، ومرحلة وصف نظم التعليم في البلاد الأجنبية ، ومرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها (١) .

كما رأينا — في تقديمنا لهذا التطور في الغرب — أن ظروف نشأة التربية المقارنة في الشرق العربي والإسلامي ، كانت مختلفة عنها في الغرب ، ومن ثم مرت في تطورها به بمرحتين اثنتين فقط (٢) ، هما : مرحلة وصف نظم الحياة في البلاد الأجنبية (المرحلة الأولى من مراحل تطورها في الغرب) ، ومرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها (المرحلة الثالثة من مراحل تطورها في الغرب) .

أما المرحلة الثانية من مراحل تطورها في الغرب (مرحلة وصف نظم التعليم في البلاد الأجنبية) ، فلم يكن لها وجود في تطور التربية المقارنة في الشرق ، وذلك لأن الشرق العربي والإسلامي كان موحداً من الناحية الواقعية ، حتى في عصور التفرق السياسي العربي ، ومن ثم لم يكن هناك اختلاف كبير في نظم التعليم بين بلد عربي وآخر ، بحيث يستحق الكتابة المستقلة عنها ، كما أن الشرق العربي والإسلامي لم يجد لدى البلاد غير الإسلامية في ذلك الوقت ، ما يستحق أن يكتب عنه ، فقد كان الشرق في ذلك الوقت هو المتقدم ، ومن ثم كان المنطقي أن يكتب الآخرون عنه ، وعن نظم التعليم به ، لا أن يكتب هو عنهم .

(١) ارجع الى ص ٥٤ — ٦٣ من الكتاب .

(٢) ارجع الى ص ٥٤ من الكتاب .

مراحل تطور التربية المقارنة في العالم العربي :

(أ) **مرحلة وصف نظم الحياة في البلاد الأجنبية :** وقد ازدهرت هذه المرحلة في العصر العباسي ، عصر الازدهار العلمي بالشرق ، فقد تحقق للعرب والمسلمين في هذا العصر ، تحت حكم العباسيين في المشرق ، وتحت حكم الأمويين في المغرب ، من المال ووقت الفراغ ، ومن الاستقرار والازدهار ، ما دفعهم الى السير في طريق العلم والحضارة ، فانطلقوا يجوبون الآفاق بحثا عنهما ، ويسجلون انطباعاتهم عن البلاد التي زاروها في مؤلفات قيمة ، تركوها لنا .

وقد كانت فريضة الحج حافزا على الرحلة والانتقال ، لزيارة البلاد المقدسة ، ولأداء فريضة الحج . ولذلك كانت مؤلفات المغاربة (والأندلسيين منهم بصفة خاصة) ، أكثر من مؤلفات المشارقة في هذا المجال ، وذلك لطول المسافة التي كانوا يقطعونها لأداء فريضة الحج ، ولكثرة البلاد ، التي يمرون بها ، وينزلون فيها ، من بلادهم الى بيت الله الحرام في مكة . وكانت انطباعاتهم عن تلك البلاد التي يمرون بها ، ذات قيمة عظيمة ، وذلك لأن بلاد المشرق ظلت — طوال ذلك العصر — محط آمال المغاربة والأندلسيين ، فقد كانوا يقصدونها للدراسة والاستفادة ، قبل أن يقصدوها لمجرد المرور بها ، لأداء فريضة الحج .

ويكفي أن نستعرض هنا بعض أسماء الكتب المؤلفة ، وأسماء مؤلفيها ، لنؤكد من وفرة هذه المؤلفات ، ومن قيمتها العلمية :

— وفيات الأعيان ، لابن خلكان (طبع في القاهرة سنة ١٢٩٩ هـ — مطبعة الوطن) .

— كتاب الافادة والاعتبار ، في الأمور المشاهدة ، والحوادث المعينة ، في أرض مصر ، لعبد اللطيف البغدادي (طبع في القاهرة سنة ١٢٨٦ هـ) .

— نزهة المشتاق ، في اختراق الآفاق ، للإدريسي .

— الرحلة المغربية ، للعبدري .

— كتاب البلدان ، للمهداني (طبع بالجزائر سنة ١٩٤٩ م) .

— المسالك والممالك ، لابن حوقل .

— المسالك والممالك ، لابن خرداذبه (طبع في ليدين — بريل
سنة ١٨٨٩ م — تحرير دي غويه) .

— مسالك الممالك ، للاصطخرى (طبع في ليدين — بريل
سنة ١٩٢٧ م — تحرير دي غويه — ثم حققه محمد جابر عبد العال الحيني ،
وطبعته وزارة الثقافة في القاهرة سنة ١٩٦١ م) .

— تقويم البلدان ، لأبي الفداء (في ٣ أجزاء — ترجمها ونشرها
في باريس سنة ١٩٤٨ — سنة ١٨٨٣ : رينو ، ودي سالان ، وجيار) .

— آثار البلاد ، وأخبار العباد ، للقزويني (نشرته : دار صادر
في بيروت ، سنة ١٩٦٠ م) .

— نزهة المشتاق ، في ذكر الأمصار والأقطار والبلدان والجزائر
والمدائن والأفاق ، للشريف الإدريسي (طبع في روما سنة ١٥٩٢ م)

— تحفة الألباب ، ونخبة الأعجياب ، لأبي حامد الفرناطي
(نشره غونتر في الجزائر وباريس ، سنة ١٩٢٥ م) .

— مسالك الأبصار ، في ممالك الأمصار ، لابن فضل الله العمري
(نشرته دار الكتب بالقاهرة ، سنة ١٩٢٤ م) .

— أحسن التقاسيم ، في معرفة الأقاليم ، للمقديسي (طبع في ليدين
سنة ١٨٧٧ م ، ونشره دي غويه) .

— رحلة ابن جبير — أو : رحلة الكناني ، لابن جبير (نشرته دار
صادر ودار بيروت سنة ١٩٦٤ م) .

— معجم البلدان ، لياقوت الحموي (نشرته دار صادر في بيروت ،
سنة ١٩٥٧ م) .

— طبقات الأمم لصاعد بن أحمد (نشره لويس شيخو ، في المطبعة
الكاثوليكية في بيروت ، سنة ١٩١٢ م) .

— تحفة النظار ، فى غرائب الأمصار ، وعجائب الأسفار ، لابن بطوطة (نشرته المكتبة التجارية بالقاهرة سنة ١٩٨٦ هـ — سنة ١٩٦٧ م) .

ولم يكن ما عرض فى المؤلفات السابقة ، عن البلاد الأخرى التى زارها مؤلفوها ، عرضا ساذجا ، أو وصفا سطحيا ، لما تقع عليه العين ، وتسمعه الأذن ، وإنما كان دراسة موضوعية واعية ، ذات منهج واضح ، تتناول فيه : أشهر المدن ، وتاريخ كل مدينة وجغرافيتها ، والمذاهب الدينية فيها ، وأشهر حاصلاتها الزراعية ، وأشهر الصناعات بها ، والأحوال السياسية السائدة بالبلد ، مع عناية خاصة بقبور الصالحين ، والمساجد ومجالس الوعظ ، والمستشفيات ، والكنائس والمعابد والمدارس ، ونوابغ العلماء وآراءهم الفلسفية والعلمية ، والتقدم العلمى الموجود بالبلاد ، وعادات أهلها وأخلاقهم ، مع اختلاف فى التركيز على بعض هذه الجوانب دون بعضها الآخر ، من مؤلف إلى مؤلف آخر بطبيعة الحال ، حسب الاهتمامات الخاصة بكل مؤلف .

وإذا كانت الرحلة رحلة حج ، فإن المؤلف يركز كلامه — عادة — على قبر الرسول صلى الله عليه وسلم ، وقبور الصحابة رضى الله عنهم ، وكذا قبور الصالحين ، التى يمر بها فى الطريق .

وكان من أهم ما وصفه هؤلاء المؤلفون العرب والمسلمون فى رحلاتهم : المدارس والمساجد (وهى فى الإسلام مؤسسات تربوية أيضا) ، وحلقات العلم بها ، ومجالس العلماء والمكتبات ، وغيرها من مظاهر الحياة العلمية والتعلمية فى البلاد التى زاروها .

ويكفى هنا أن نعرض لبعض ما كتبه اثنان من هؤلاء المؤلفين ، وهما : ابن جبير وابن بطوطة ، لنقف على القيمة العلمية لما كتبوه .

— يقول ابن جبير (الأندلس) (٥٣٩ — ٦١٤ هـ = ١١٤٤ — ١٢١٨ م) فى حديثه عن الاسكندرية : ان من مناقبها ومفاخرها « المدارس والمصارف (جمع محرس ، بمعنى مأوى مخصص للدارسين والزهاد والمسافرين) ، الموضوعات فيها لأهل الطب والتعبد ، يفدون من الأقطار النائية ، فيلقى كل واحد منهم مسكنا يأوى اليه ، ومدرسا يعلمه الفن الذى يريد تعلمه ، وأجراء (أى مرتبًا) يقوم به فى جميع أحواله » (١) .

(١) رحلة ابن جبير — دار صادر ودار بيروت للطباعة والنشر — بيروت — ١٣٨٤ هـ — ١٩٦٤ م ، ص ١٥ .
(م ٧ — الأيدى وواجبها والتربية)

كما يقول عن أحمد بن طولون ، وما فعله بالقاهرة : « ومن مآثره الكريمة ، المعربة عن اعتنائه بأمور المسلمين كافة ، أنه أمر بعمارة محاضر (أى مدارس) ، ألزمها معلمين لكتاب الله عز وجل ، يعلمون أبناء الفقراء والأيتام خاصة ، وتجرى عليهم الجراية الكافية لهم » (١) .

ثم يتحدث — فيما يتحدث عنه — عن بغداد ، ومجالس العلم بها ، ومدارسها ، وأشهرها على الإطلاق (المدرسة النظامية) (٢) .

— أما ابن بطوطة (المغرب) (١٣٠٤ — ١٣٧٨ م) ، فقد كان من هواة التنقل والارتحال ، فقد قضى أربعين سنة من عمره ، في السياحة والارتحال (من سنة ٧٢٥ الى ٧٦٥ هـ) ، بدأ رحلته فيها من تونس ، حيث زار بيت الله الحرام ، مارا ببلاد الشمال الأفريقي ومصر والحجاز ، ثم زار الشرق الأقصى ، ثم عاد الى تونس في النهاية ، ليسجل تلك الرحلة الطويلة ، ويروى (غرائب) ما رآه فيها ، وهو يرى — فيما يراه — مثلا — أن « أهل الشرق يتنافسون في عمارة المساجد والزوايا والمدارس والمشاهد » ، « ومن أراد طلب العلم ، أو التفرغ للعبادة ، وجد الاعانة التامة على ذلك » (٣) .

ثم يتحدث عن مدارس بغداد ، وخاصة « المدرسة النظامية العجيبة ، التي صارت الأمثال تضرب بحسنها ، وفي آخره (أى السوق) المدرسة المستنصرية » ، « وبها المذاهب الأربعة ، لكل مذهب ايوان ، فيه المسجد ، وموضع التدريس ، وجلوس المدرس في قبة من خشب صفيير ، على كرسي عليه البسط ، ويقعد المدرس ، وعليه السكينة والوقار ، لابساً ثياب السواد ، معتماً ، وعلى يمينه ويساره معيدان ، يعيدان كل ما يمليه » (٤) .

فنظام المعيدين اذن ليس نظاماً غربياً حديثاً ، وإنما هو نظام إسلامي ، موجود في الشرق الاسلامي منذ أكثر من ستة قرون — كما قرى مما كتبه ابن بطوطة .

(١) المرجع السابق ، ص ٢٧ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٩٥ — ٢٠٥ .

(٣) رحلة ابن بطوطة ، المسماة « تحفة النظار ، في غرائب الأمصار ، وعجائب الأسفار » — الجزء الأول — المكتبة التجارية الكبرى — ١٣٨٦ هـ — ١٩٦٧ م ، ص ٦٣ .

(٤) المرجع السابق ، ص ١٤١ ، ١٤٢ .

(ب) مرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها :

رغم ما نجده في بعض ما كتب في المرحلة السابقة من اشارات ، تربط بين العقيدة الدينية والسياسية ، وظروف الحياة عموما ، وبين النظام التعليمي ، فان هذه الاشارات ، لم تزد على أن تكون بدائية بسيطة ، أو على الأقل غير منهجية ، خاصة اذا ما قورنت بما فعله المسلمة العربي عبد الرحمن بن خلدون (٧٣٢ — ٨٠٨ هـ = ١٣٣١ — ١٤٠٥ م) ، الذي تجاوز كونه مجرد عالم من علماء التاريخ والاجتماع ، اعترف العلم بفضل في هذين المجالين ، الى كونه عالما من علماء التربية المقارنة المعدودين ، الذين سبقوا علماء التربية الحديثين بأكثر من خمسة قرون ، في الربط بين نظم التعليم ، والمجتمعات التي توجد فيها .

وبعبارة أخرى : انه — بمقدمته — عالم من علماء التربية المقارنة المعدودين ، ورائد من روادها ، أن لم يكن رائدهم جميعا ، مثلما هو رائد علم التاريخ ، ورائد علم الاجتماع .

ومما يلفت النظر ، أنه لم يترك لنا مؤلفا خاصا مستقلا عن التربية ، أو عن التربية المقارنة ، مثلما لم يترك لنا مؤلفا خاصا عن التاريخ ، أو مؤلفا خاصا في علم الاجتماع ، ورغم ذلك فقد اعتبره المؤرخون رائد علم التاريخ ، وراه علماء الاجتماع ، رائد علم الاجتماع .

ان فكره — التاريخي والاجتماعي والتربوي — يصل اليها متكاملا ، ممزجا ببعضه ببعض ، في (مقدمته) المشهورة ، التي استحق بها أن يكون رائدا لهذه العلوم الثلاثة ، وهو — بهذا التكامل ذاته — يعتبر رائدا من رواد التربية المقارنة ، لأن التربية المقارنة لا تعنى — كما رأينا في الفصول السابقة — الحديث المستقل عن التربية ، بل تعنى اللقاء الضوء عليها وعلى مشكلاتها ، من خلال ما يقدم لنا من حديث عن القوى الثقافية المختلفة ، المؤثرة في (الشخصية القومية) ، والمؤثرة — من خلال تلك الشخصية القومية — في نظم التعليم ومشكلاته .

وقد عرض ابن خلدون آراءه هذه ، في كتابه الشهير (كتاب العبر ، وديوان المبتدأ والخبر ، في أيام العرب والعجم والبربر ، ومن عاصرهم من ذوى السلطان الأكبر) ، الذي ينقسم الى سبعة كتب ، لعل أشهرها الكتاب الأول ، المعروف باسم (مقدمة ابن خلدون) .

وينقسم الكتاب الأول (مقدمة ابن خلدون) الى ستة أبواب ،
ينقسم كل باب منها الى عدة فصول ، تصل في الباب السادس
— مثلا — الى خمسين فصلا .

وهو مقدم (كتاب العبر) بفصل « في فضل علم التاريخ ، وتحقيق
مذاهبه ، والاماع لما يعرض للمؤرخين من المغالط ، وذكر شيء من
أسبابها » (١) ، ثم يجعل الكتاب الأول (المقدمة) « في طبيعة العمران في
الخليقة ، وما يعرض فيها من البدو والحضر ، والتغلب ، والكسب
والمعاش ، والصنائع والعلوم ، ونحوها ، وما لذلك من العلل والأسباب » ،
ويجعل الباب الأول « في العمران البشرى على الجملة ، وفيه مقدمات » ،
ويعتبر ذلك كله ، مقدمة أولى ، تليها مقدمات خمس ، تدور المقدمة الثانية
حول « قسمة العمران من الأرض » ، والمقدمة الثالثة حول « المستدل من
الاقاليم والمنحرف ، وتأثير الهواء في ألوان البشر ، والكثير من أحوالهم » ،
والمقدمة الرابعة حول « أثر الهواء في أخلاق البشر » ، والمقدمة الخامسة
حول « اختلاف أحوال العمران في الخصب والجوع ، وما ينشأ عن ذلك
من الآثار في أبدان البشر وأخلاقهم » ، والمقدمة السادسة حول ...
وهكذا .

أما الباب الثانى ، فيجعله « في العمران البدوى والأمم الوحشية
والقبائل ، وما يعرض في ذلك من الأحوال » ، والباب الثالث « في الدول
عامة ، والملك والخلافة والمراتب السلطانية ، وما يعرض في ذلك كله من
الأحوال » ، والباب الرابع « في البلدان والأمصار وسائر العمران ، وما
يعرض في ذلك من الأحوال » ، والباب الخامس « في المعاش ووجوبه من
الكتب والصنائع ، وما يعرض في ذلك كله من الأحوال » ، والباب السادس
« في العلوم وأصنافها ، والتعليم وطرقه وسائر وجوهه ، وما يعرض في ذلك
كله من الأحوال » .

وهو يقسم هذا الباب السادس — الخاص بالتعليم — الى خمسين
فصلا ، يتحدث في بعضها عن « أن العلم والتعليم طبيعى في العمران
البشرى » ، وعن « أن التعليم للعلم من جملة الصنائع » ، وعن « أن العلوم
انما تكثر حيث يكثر العمران ، وتعظم الحضارة » ، كما تحدث عن كل العلوم ،

(١) العلامة عبد الرحمن بن خلدون : المقدمة ، من كتاب العبر ، وديوان
المبتدأ والخبر ، في أيام العرب والعجم والبربر ، ومن عاصرهم من ذوى
السلطان الأكبر — المطبعة الشرفية — ١٣٢٧ هـ .

من قرآن وحديث وفقه وهندسة ومنطق وكيمياء وطب الخ ، ثم عن « أن كثرة الاختصارات المؤلفة في العلوم مخلة بالتعليم » ، وعن « تعليم الولدان ، واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه » ، وعن « أن الشسدة على المتعلمين مضرّة بهم » ، وعن « أن العلماء من بين البشر ، أبعد عن السياسة ومذاهبها » ، وهكذا .

وهكذا يكون المنهج الذي اتبعه ابن خلدون في مقدمته ، هو (المنهج المقارن) ، حيث نراه يعرض (القوى الثقافية) في خمسة أبواب ، ثم يأتي — بعد الحديث عن هذه القوى الثقافية — بأثرها على التعليم ، وهو في حديثه عن القوى الثقافية ، وفي حديثه عن التعليم ، يستشهد بالأمثلة الحية ، من التاريخ القديم والحديث ، ومن بلاد العالم المختلفة ، التي تتفاوت ظروفها الجغرافية والسياسية والاقتصادية والحضارية ، مستخدماً المناهج المستخدمة في البحث العلمي الحديث كلها — فيما عدا المنهج التجريبي .

وكان المنهج الذي اتبعه ابن خلدون ، تطويراً للمناهج السابقين ، من أمثال ابن جبير ، وابن بطوطة ، اللذين اتبعوا المنهج الوصفي والمنهج الاستردادي غالباً ، دوين غيرهما من المناهج ، وهو يمتاز عنهما بسعة أفقه ، وشمول منهجه ، وموسوعيته — والموسوعية من أبرز سمات الباحث في التربية المقارنة ، كما سبق عند حديثنا عن (صعوبات البحث في التربية المقارنة) ، في الفصل الثاني (١) .

ولكن الخيط انقطع بعده خمسة قرون ، بسبب التمزق الذي أصاب الأمة العربية ، ثم وقوعها تحت سيطرة الأتراك العثمانيين ، ثم الاستثمار الحديث . واكتشف العلماء الغربيون ابن خلدون العالم المؤرخ ، واكتشفوه ، العالم الاجتماعي ، ولم يكتشفه أحد بعد ، العالم في التربية المقارنة ، كما هو في حقيقة أمره ، قبل أن يكون عالم اجتماع ، وعالم تاريخ .

العرب والتربية المقارنة في العصر الحديث :

بعد خمسة قرون ، من الانقطاع بين العرب والتربية المقارنة ، عادوا إلى الاتصال بها ، وعادت القافلة العربية تسير من جديد ، مع النهضة العربية الحديثة ، منذ مطلع القرن التاسع عشر ، ولكن سيرتها لم تبدأ من حيث انتهى ابن خلدون ، فقد كانت صلة العرب بـماضيهم مقطوعة ، مثلما كانت اصلتهم بالحضارة الإنسانية الحديثة ، مقطوعة أيضاً .

(١) ارجع إلى ص ٧٧ — ٧٩ من الكتاب .

وانما بدأت القافلة العربية سيرتها في التربية المقارنة ، من حيث بدأ العرب تلك المسيرة منذ أكثر من عشرة قرون ، ومن حيث بدأها الغرب بعدهم بعدة قرون ، فبدأت — في العصر الحديث — وصفا لنظم الحياة في البلاد الأجنبية (خاصة بلاد الغرب المتقدم) ، ثم وصفا لنظم التعليم في البلاد الأجنبية ، ثم ربطا لنظم التعليم بمجتمعاتها .

ونستطيع أن نرى المرحلة الأولى من مراحل تطور التربية المقارنة في العالم العربى الحديث ، فى مثل :

— رفاعة رافع الطهطاوى : الذهب الابريز ، فى آثار باريز .

— نخلة صالح : الكنز المختار للسياحة فى أوربا (بدون تاريخ ، وقدم تمت الرحلة سنة ١٨٧٠ م) .

— فرج جبران : تعال معى الى أمريكا (نشرته دار أخبار اليوم) .

— سلسلة (من شعوب العالم) ، التى تصدرها (دار المعارف) بمصر .

— أبو الحسن على الحسنى الندوى : مذكرات سائح فى الشرق العربى — مكتبة وهبة — ١٩٥٤ .

وبواضح أن هذا الكتاب الأخير ، يسجل انطباعات رجل أجنبى من البلاد العربية ، ولذلك فهو لا يقل أثرا عن الانطباعات العربية عن البلاد الأجنبية ، كما رأينا عند حديثنا عن المرحلة الأولى من مراحل تطور التربية المقارنة (١) .

ثم انتقلت التربية المقارنة ، فى العالم العربى الحديث بعد ذلك ، الى المرحلة الثانية من مراحل تطورها ، وهى مرحلة (وصف نظم التعليم فى البلاد الأجنبية) ، كما نرى فى مثل :

— محمد عطيه الأبراشي : التربية الانكليزية — المطبعة العصرية — ١٩٣٦ .

(١) أرجع الى ص ٥٦ من الكتاب .

— جماعة من علماء التربية في العالم العربي : فلسفة تربوية متجددة ، لعالم عربي يتجدد — دائرة التربية في الجامعة الأمريكية في بيروت — مطابع دار الكشف — بيروت — ١٩٥٦ .

— جماعة من علماء التربية في العالم العربي : محاضرات في نظم التربية في لبنان وسوريا ومصر والأردن والعراق — اشراف دكتور حبيب كوراني — بيروت — ١٩٥٦ .

وكان مفروضا ، أن تنتقل التربية المقارنة في العالم العربي بعد ذلك ، الى المرحلة الثالثة من مراحل تطورها ، بانشاء معاهد اعداد المعلمين ، ابتداء من (دار العلوم) بمصر سنة ١٨٧٢ ، وحتى انشاء معهد التربية العالي للمعلمين بمصر أيضا ، سنة ١٩٢٩ (كلية التربية بجامعة عين شمس حاليا) ، ولكنها انتقلت اليها بعد فترة من انشاء هذه المعاهد والكليات ، وذلك لأنها كانت تقوم بتدريس نظم التربية في البلاد المتقدمة ، فكانت — ربما عن غير قصد — تقوم بالربط بين نظم التعليم المختلفة ، والمجتمعات التي توجد فيها ، مما مهد أخيرا لانشاء (قسم التربية المقارنة) بكلية التربية جامعة عين شمس ، سنة ١٩٥٨ ، قسما مستقلا ، ولادخال مادة (التربية المقارنة) ضمن المواد التربوية ، التي تدرس بكليات التربية الأخرى ، في مصر والعالم العربي ، بعد ذلك (١) .

ورغم ذلك ، لا تزال التربية المقارنة في مصر والعالم العربي ، تعيش (عالة) على ما يرد من الغرب ، ربما لقلّة عدد المتخصصين فيها . فعلا ، وربما للتباعد بين هؤلاء المتخصصين ، وربما لعدم توفر الاحصاءات

(١) قد نجد تداخلا بين هذه المراحل في مصر والعالم العربي ، وذلك أمر طبيعي ، لأن النمو التعليمي في البلاد العربية — كما سنرى في الفصولين الأخيرين — لم يتم بشكل منطقي ، استجابة لحاجات حقيقية ، وإنما تم (تقليدا) لمؤسسات ونظم التعليم بالخارج ، مما جعل هذا النمو غير متناسق ، يتنازع القديم والحديث ، ويجذبه الشرق مرة ، والغرب مرة أخرى ، فيبتعد — بذلك — قليلا أو كثيرا — عن الحاجات الحقيقية للأمة العربية .

ويعود ذلك بالدرجة الأولى ، الى الظروف التاريخية ، التي مرت بها الأمة العربية ، ولكن ذلك كله يجب أن يوضع له حد ، حتى تتقدم الأمة العربية فعلا ، في مختلف المجالات .

الحديثة الدقيقة ، والخدمات المكتبية المناسبة ، والتسهيلات البحثية الأخرى ، مما جعل الجهود فيها جهودا (فردية) ، تحول دون قيام (مدرسة علمية) في التربية المقارنة — مصرية أو عربية .

وكل ذلك أفسح المجال ، لدراسات كثيرة أخرى ، تحمل اسم (الدراسة المقارنة) ، دون أن تتصل منهجيا (بالتربية المقارنة) ، لأنها لا تتعدى وصف نظم تعليمية مختلفة ، في بلاد مختلفة ، دون ما ربط بينها وبين القوى الثقافية المؤثرة فيها في تلك البلاد ، أما (الدراسة المقارنة) ، العلمية أو المنهجية الحقيقية ، فقد (تفوقعت) على أيدي المتخصصين فيها ، في إطار من الدراسات الأكاديمية الجافة ، التي تنفر باحثي المستقبل منها ، أكثر مما تحببهم فيها ، وتجعلهم يتحملون مشاقها ومتاعبها .

ولن تستطيع التربية المقارنة في مصر والعالم العربي ، أن تحتل منزلتها الجديرة بها ، (بفرضها) على العلوم التربوية الأخرى ، أو بزيادة عدد الساعات المخصصة لها في مناهج الدراسة الجامعية ، أو بإنشاء قسم مستقل لها ، في كلية أو كليات التربية ، فالعلم — أي علم — لا ينمو بقرار جمهوري ، أو بقرار من مجلس الجامعة ، وإنما هو ينمو على أكتاف المتخصصين فيه ، والمشتغلين به ، إذا كانوا — حقا — يؤمنون بأهمية رسالته ، ويعملون على تنميته ، وإن يكون ذلك ، ألا بإنشاء (فريق بحث) منهم ، يقوم بمسح مشكلات التعليم المختلفة في العالم العربي ، وما أكثرها ، ودراستها دراسة مقارنة حقيقية ، يتقدم — بعدها — بالحلول العلمية والعملية لمشكلات التعليم ، ويكون ذلك نواة (لمدرسة علمية) في التربية المقارنة في العالم العربي ، لها (شخصيتها العلمية) المستقلة ، التي تفرض نفسها على (المدارس العلمية) في الخارج ، ولا تكون مجرد (ذيل) لها ، تتهافت على كل ما يصدر عنها ، وتضع التربية المقارنة — حيث يجب أن توضع — علم العلوم التربوية — وتصل التربية المقارنة اليوم ، برائدتها الكبير ابن خلدون ، وتساهم — مع غيرها من المدارس العلمية العربية في مجالات التخصص الأخرى — في إعلاء الراية ، ووصل الحاضر بالماضي ، والانطلاق منهما نحو المستقبل .

وقد قام قسم التربية المقارنة ، في كلية التربية جامعة عين شمس بالقاهرة ، منذ إنشائه سنة ١٩٥٨ وحتى اليوم ، بجهود ضخمة في هذا المجال ، إلا أن جهوده لم تكن على النحو الذي قصدت — وأقصد — إليه ، وإنما كانت من خلال ما سجل ونوقش فيه ، من رسائل

الماجستير والدكتوراه ، ومسير رسائل الماجستير والدكتوراه — رغم ما لها من قيمة علمية نادرة — مصيرها في الجامعات المصرية معروف ، وهو وضعها في أرفف المكتبات وخزانات الكتب ، حيث يعلوها التراب ، وحيث لا يستطيع حتى الباحث — أى باحث — الا بصعوبة — الاطلاع عليها ، للاستفادة بما فيها ، فدون هذا الاطلاع عليها ، صعوبات ادارية جمّة .

ورغم ذلك ، فمن الممكن ، أن تكوّن هذه الجهود المتواضعة ، رغم قيمتها العلمية ، بداية لعمل جاد ، يقوم على جهود أعضاء هيئة التدريس بالقسم أنفسهم ، بالاتفاق فيما بينهم من جانب ، وبالاتفاق بينهم وبين المشتغلين بالتربية المقارنة ، في كليات التربية الأخرى ، في مصر والعالم العربى ، من جانب آخر ، بحيث يكون هذا العمل نواة (لمدرسة عربية) للتربية المقارنة ، قادرة على الاتصال بمدارس التربية المقارنة الأخرى ، المنتشرة في العالم الخارجى ، من مركز القوة والاقتدار ، لا من مركز النعية والضعف .

بل ويمكن لهذه المدرسة العربية المأمولة في التربية المقارنة ، أن تتصل بالمدارس التربوية العربية الأخرى ، التى نأمل أن توجد ، في مجالات فلسفة التربية والمناهج والادارة التعليمية والادارة المدرسية وغيرها ، بحكم صلة التربية المقارنة — علميا وعمليا — بهذه المجالات من مجالات الدراسة التربوية ، كما تتصل بالمدارس العربية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وغيرها — الموجود منها فعلا ، وما نأمل أن يوجد منها ، بحكم صلة التربية المقارنة — علميا وعمليا — بهذه المجالات غير التربوية أيضا .

وبدون تكوين هذه (المدرسة العربية للتربية المقارنة) ، ستظل التساؤلات حول (أهمية) قسم التربية المقارنة ، بل وأهمية التربية المقارنة نفسها ، تفرض نفسها على المشتغلين بالتربية في العالم العربى ، وستكون الاجابة — بدونها — صعبة .

الباب الثاني

الشخصية القومية والتربية

رأينا — عند حديثنا عن (التربية المقارنة) في الفصل الأول — أن مدارها هو (الأيديولوجيا) ، أو (الشخصية القومية) ، التي تقف وراء نظم التعليم ، وتؤثر فيها ، وحول هذه (الأيديولوجيا) ، أو (الشخصية القومية) ، وتسليط الضوء عليها ، دارت جهود العلماء والباحثين في التربية المقارنة في العصر الحديث ، ودارت جهود ابن خلدون ، قبل ذلك بحوالى ستة قرون .

وتعرف الشخصية — بالنسبة للفرد — بأنها هي « جملة الصفات الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية والخلقية ، التي تميز الشخص عن غيره تميزا واضحا » (١) ، وهي تشمل هذه الصفات ، « في حالة تفاعلها بعضها مع بعض ، وتكاملها في شخص معين ، يعيش في بيئة اجتماعية معينة » (٢) .

أو هي — بعبارة أخرى — « (الأسلوب) النفسى للفرد ، أو الأسس الأكثر اتساقا واطرادا ، التي تعتمد عليها استجاباته لمواقف الحياة » ، مما يعطى « الفرصة للتنبؤ باستجاباتنا في ظروف معينة . وبالطبع ، ففي بعض الحالات » ، « قد تكون اللاتنبؤية في ذاتها ، سمة من سمات شخصية الفرد » (٣) .

وما قيل — عن (الشخصية الفردية) ، يمكن أن يقال عن (الشخصية القومية) ، فهي (أسلوب الحياة) الذي يتميز به مجتمع ما ، عن غيره من المجتمعات ، وقد تكون اللاتنبؤية — أيضا — سمة من سمات تلك الشخصية ، كما هو الحال في المجتمعات المعاصرة الآخذة في التقدم ، كما سنرى عند الحديث عن العوامل التاريخية في هذا الباب .

(١) دكتور أحمد عزت راجح : أصول علم النفس — الطبعة الخامسة — الدار القومية للطباعة والنشر — ١٩٦٣ ، ص ٤٦٩ .

(٢) الدكتور يوسف مراد : مبادئ علم النفس العام — من (منشورات جماعة علم النفس التكاملى) — الطبعة الرابعة — دار المعارف بمصر — ١٩٦٢ ، ص ٣٦٣ .

(٣) س . ز . ب . جويس : « العقائير والشخصية » — الفصل الرابع عشر من : آفاق جديدة في علم النفس — أشرف على تأليفه : ب . م . فوس — ترجمة دكتور فؤاد أبو حطب — عالم الكتب — ١٩٧٢ ، ص ٣١١ .

واذا كانت « شخصية الكبار تشكلها — الى حد ما — الخبرات التي يتعرضون لها في الطفولة ، وحيث أن هذه الخبرات تختلف من ثقافة لأخرى ، فقد ظهر المفهوم النسبي ، أن كل مجتمع يسهم في صناعة نمط الشخصية الخاص به » (١) — فإن الأمر كذلك أيضا بالنسبة (للشخصية القومية) ، فهي وليد ضغوط كثيرة — سياسية واقتصادية وجغرافية ودينية وتاريخية وغيرها ، يصطلح العلماء على تسميتها (بالقوى الثقافية) — موضوع الفصل الرابع ، وهذه الضغوط ، هي التي تخلق تلك (الشخصية القومية) ، وتحدد ملامحها ، ومن خلالها تؤثر في نظم التعليم — كما سنرى في هذا الباب .

(١) د. برايس — وليامز : « الدراسات الثقافية المقارنة » — الفصل الحادي والعشرون من : آفاق جديدة في علم النفس — أشرف على تأليفه : ب . م . فوس — ترجمة دكتور فؤاد أبو حطب — عالم الكتب — ١٩٧٢ ، ص ٤٦٨ .

الفصل الرابع

القوى الثقافية

تقديم :

يقسم هانز القوى — أو العوامل — الثقافية المؤثرة في نظم التعليم ، الى ثلاث مجموعات من العوامل ، هي : مجموعة العوامل الطبيعية ، ومجموعة العوامل الدينية ، ومجموعة العوامل الدنيوية (١) .

وهو يقصد بالعوامل الطبيعية ، العوامل التي لا دخل للانسان فيها ، وهي العوامل الجنسية أو العنصرية ، والعوامل اللغوية ، والعوامل الجغرافية والاقتصادية .

ويقصد بالعوامل الدينية ، العوامل التي تتصل بمسائل العقيدة الدينية ، وفهم الدين ، وقد اختار منها ثلاثة مذاهب دينية مسيحية أوربية ، هي : الكاثوليكية والانجليكانية والبيوريتانية (٢) .

ويقصد بالعوامل الدنيوية ، العوامل التي تتصل بالحركات الانسانية ، أي التي توصل اليها الانسان لاصلاح عالمه ونظام حياته ، وقد اختار منها الحركات : الانسانية والاشتراكية والقومية والديموقراطية .

أما العوامل التاريخية ، فهي منتشرة هنا وهناك فيما يكتب عن بقية العوامل ، وان كان يسهب في الحديث عنها ، عند حديثه عن مجموعة العوامل الدنيوية ، وكذلك مجموعة العوامل الدينية .

ورغم أن هانز يبدو أنه قد أحاط (بالشخصية القومية) ، ابتداء من أعماق نفسها (العوامل الدينية) ، الى العالم المحيط بها

(١) مما يلفت النظر ، أن هذا التقسيم ، قريب من ذلك التقسيم الذي قسمه ابن خلدون في مقدمته ، وقد أشرنا الى ذلك في الفصل الأول ، ويمكن التأكد من ذلك ، بالرجوع الى عناوين الأبواب والفصول ، التي تتكون منها مقدمته — أرجع الى ص ١٠٠ ، ١٠١ من الكتاب .

(٢) تغافل هانز في هذا التقسيم ، التقاليد الدينية الأخرى غير المسيحية كالاسلام ، وقد تلافينا نحن هذا النقص ، عند الحديث عن العوامل الدينية .

(العوامل الطبيعية) ، مروراً بالحركات التي صنعتها بأيديها ، لتحدث تكيفاً وتوافقاً بين أعماق النفس ، والعالم الخارجي المحيط بها — فأننا لا نوافق على هذا الفصل بين العوامل ، في ثلاث مجموعات كبرى ، يبدو منها أن هناك انفصلاً بينها ، فتبدو الحركة الانسانية (العوامل الدنيوية) مثلاً ، وكأنها بمعزل عن المذهب الانجليكاني (العوامل الدينية) أو العوامل الاقتصادية (العوامل الطبيعية) مثلاً ، مع أن من يقرأ تاريخ أوروبا في عصر الإصلاح ، يرى الارتباط واضحاً بين العوامل الثلاثة ، كما رأينا عند حديثنا عن (الأيديولوجيا والتربية في ألمانيا) ، في الفصل الأول (١) .

ان (الشخصية القومية) ، يصعب (تمزيقها) على هذا النحو ، وذلك لأنها ليست أجزاءً مشتتة ، وإنما هي (نسيج عام) ، تتكامل عناصره (العوامل والقوى الثقافية المؤثرة فيه) وتتفاعل ، و « تتحدد » معانه من خلال اتصاله بها ، وتفاعله معها ، فهذا التفاعل بين تلك العوامل ، هو الذي يشكل كل عامل منها ، ويبرزه على الصورة التي يبدو عليها ، تماماً مثلما يشكل الثقافة العامة للمجتمع ، فيفرق بين ثقافة مجتمع ، وثقافة مجتمع آخر » (٢) .

ثم ان هذه العوامل ليست على درجة واحدة من الأهمية ، في تأثيرها في تلك (الشخصية القومية) ، كما يوحى بذلك تقسيم هانز ، بل ان لكل (شخصية قومية) (مفتاحاً) ، يطبع بقية العوامل بطابعه ، فبينما نجد العوامل السياسية هي المفتاح الى فهم تلك الشخصية في الغرب (الديمقراطية) ، نجد العوامل الاقتصادية هي (المفتاح) الى فهمها في الشرق (الشيوعية) ، ونجد العوامل التاريخية هي (المفتاح) الى فهمها في البلاد الآخذة في التقدم ، والعوامل الجنسية أو العنصرية هي (المفتاح) الى فهمها في جنوب أفريقيا واسرائيل ، وهكذا — رغم اتفاق علماء التربية

(١) ارجع الى ص ٤١ — ٤٤ من الكتاب .

وتد كان ابن خلدون — منهجياً — أكثر توفيقاً من هانز ، فرغم تقسيمه مقدمته — كما سبق — الى أبواب وفصول ، فإنه لم يوح إطلاقاً بالفصل بين العوامل الثقافية المؤثرة في (الشخصية القومية) ، وإنما كانت كتاباته كلها ، توحى بالتكامل بينها .

(٢) دكتور عبد الغنى عبود : «القوى الثقافية المؤثرة في نظم التعليم» — الباب الثاني من : في التربية المقارنة — الطبعة الأولى — عالم الكتب — ١٩٧٤ ، ص ٥٤ .

المقارنة ، على أن تاريخ كل بلد ، هو المدخل الأساسى ، لفهم (الشخصية القومية) — كما سبق .

والعوامل أو القوى الثقافية المؤثرة فى تلك (الشخصية القومية) — وبالتالي فى نظم التعليم — عموماً سبعة (١) ، وهى :

- ١ — العوامل التاريخية .
- ٢ — العوامل الجغرافية .
- ٣ — العوامل الاقتصادية .
- ٤ — العوامل السياسية .
- ٥ — العوامل الدينية .
- ٦ — العوامل العنصرية .
- ٧ — درجة التقدم الحضارى .

أولاً — العوامل التاريخية

يقسم هاربيسون Harbison ومايرز Myers فى دراستهما الشهيرة للتعليم ، وأثره فى النمو الاقتصادى ، والتي يربطان فيها بين درجة التقدم الاقتصادى التى حققها البلد ، وبين مدى كفاية نظامه

(١) هناك عوامل أخرى لم أشر إليها ، منها مثلاً (العامل اللغوى) ، الذى أشار إليه هانز ، وذلك لأننى لا أرى له أهمية كبرى ، كمعامل مؤثر فى (الشخصية القومية) ، وإن كان يمكن أن يكون ذا تأثير محدود فى نظم التعليم فى بعض البلاد ، كالاتحاد السوفيتى وبلجيكا وسويسرا . أما العامل الآخر ، فلم أقرأ عنه فى أى كتاب من كتب التربية المقارنة ، سوى أشارات عابرة وسريعة ، فيما عدا ما كتبه ابن خلدون متصلاً به فى الفصل الثامن عشر من الباب الخامس (فى أن رسوخ الصنائع فى الأمصار ، إنما هو برسوخ الحضارة وطول أمده) ، وفى الفصل الثالث من الباب السادس (فى أن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة) ، وغيرهما .

(م ٨ — الأيدولوجيا والتربية)

التعليمي ، والقوى البشرية المتوفرة لديه — يقسمان بلاد العالم الى أربعة مستويات ، هي (١) :

١ — **البلاد المتخلفة** Underdeveloped Countries : وهي أقل بلاد العالم مستوى ، من حيث الدخل الفردي والقومي ، وكفاية النظام التعليمي ، ومن أمثلتها — في نظرهما : أثيوبيا وأفغانستان والسودان ، وغيرها .

٢ — **البلاد الآخذة في التقدم** Partially Developed Countries : وهي البلاد التي بدأت تسير في طريق التقدم منذ فترة بسيطة ، وسارت في هذا الطريق شوطا محدودا ، ومن أمثلتها في نظرهما : ليبيا وتونس ولبنان وباكستان والعراق وغيرها .

٣ — **البلاد المتقدمة قليلا** Semi - advanced Countries : وهي البلاد التي بدأت تسير في طريق التقدم منذ فترة أطول ، وقطعت في طريق التقدم شوطا أبعد من الشوط الذي قطعه البلاد الآخذة في التقدم ، ومن أمثلتها — في نظرهما : الهند ويوغوسلافيا ومصر ، وغيرها .

٤ — **البلاد المتقدمة** Advanced Countries : وهي البلاد التي قطعت في طريق التقدم شوطا كبيرا ، مكنها من أن تحتل في عالم اليوم مركزا قياديا ، ومن أمثلتها — في نظرهما : الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي وفرنسا وإنجلترا والدنمرك ، وغيرها .

وإذا كان هاربيسون ومايرز، يعتمدان في تقسيمهما هذا ، على المؤشرات الثلاثة ، التي اتخذوا منها عنوانا لكتابهما ، وهي : التعليم ، والقوى البشرية ، والنمو الاقتصادي (الدخل الفردي والقومي) ، فإن دي برونفنماجر De Bronfenmajer يعتمد — في تقسيم آخر له — على

(1) HARBISON, FREDERICK and MYERS, CHARES A.: Education, Manpower and Economic Growth, Strategies of Human Resource Development ; McGraw - Hill Book Company, New-York, 1964, p. 33 - Table 1.

مؤشر واحد ، هو (الاستقرار) ، وعلى أساس هذا المؤشر ، يقسم
بلاد العالم المعاصر الى نوعين اثنين ، هما :

١ - البلاد المتقدمة Advanced Countries .

٢ - البلاد التي تمر بفترة انتقال Transitional Countries .

ويقوم منطق دي برونفنماجر ، في تقسيمه هذا ، على أساس أن
المجتمعات المتقدمة قد وصلت الى مستوى عظيم ، فيما يتصل
بالتنظيمات الأساسية ، الخاصة بمؤسساتها « ، بينما » نفس المصطلح
(التي تسير في طريق التقدم) ، أو (التي تمر بفترة انتقال)
Transitional ، يدل على أن هناك تغيرات جذرية Structural
وثقافية ، في طريقها الى الحدوث ، في مختلف مرافق المجتمع « (١) ، بهدف
الوصول الى مستوى البلاد المتقدمة ، ولذلك فإنها تنقسم — مهما بلغ
الشوط الذي قطعته في طريق التقدم — (بعدم الاستقرار) .

وسواء ملنا الى تقسيم هاربيسون ومايرز ، أو الى تقسيم
دي برونفنماجر ، فإن هناك حقيقة أساسية تفرض نفسها علينا ، وهي
أن التقدم وانتخفا لم يعودا ، في عصر التقدم التكنولوجي المعاصر ،
متوقفين على ما يتوفر لدى البلاد من مصادر طبيعية للثروة ، بل على
ما يتوفر لديها من مصادر بشرية .

فاليابان وسويسرا والبنمرك — وكلها تحتل في تقسيم هاربيسون
ومايرز ، مستوى البلاد المتقدمة — بلاد فقيرة في مصادر الثروة الطبيعية
بها ، بينما تعتبر السعودية في هذا التقسيم من البلاد المتخلفة ، وليبيا
من البلاد الآخذة في التقدم ، مع أن الذهب الأسود يتفجر من باطن
أرضهما بغير حساب .

فالينابان « كانت أفقر من جارتيهما الهند والصين في موارد
ثروتها الطبيعية ، ومع ذلك سبقتهما بمراحل . والمدارس الثانوية

(1) DE BRONFENMAJER, GABRIELA : "Elite Evaluation of Role Performance" — A STRATEGY FOR RESEARCH ON SOCIAL POLICY, Edited by : FRANK BONILLA and JOSE A. MICHELENA ; The M. I. T, Press, Massachusetts, 1967, pp. 212, 213.

العامّة في الدنمرك ، مكنت قواها العاملة المتعلّمة ، من أن تكيف نفسها بسهولة مع الوضع الجديد ، الناتج عن فتح وإنشاء المزارع في العالم الجديد ، وعن تغيير اقتصادها من اقتصاد مبنى على الزراعة التقليدية ، الى اقتصاد مبنى على الزراعة الحديثة » (١) .

ويعود سر ذلك التقدم الياباني ، الذي يقوم على غير أساس من المصادر الطبيعية ، الى تولى الامبراطور ميحي Miji الحكم ، « بعد ما يقرب من ثلاثة قرون من الاقطاع . وبمقدمه بدأت مرحلة بناء اليابان الحديثة » ، حيث « تبين الامبراطور ميحي ومعاونوه أهمية التعليم ، فعولوا على إنشاء نظام عام للتعليم الإلزامي الشامل » ، « ولم تأت سنة ١٩٠٠ الا وكانت هناك أربع سنوات من التعليم الإلزامي الإجباري ، امتدت فيما بعد الى ست سنوات ، من سن ٦ الى ١٢ سنة » (٢) ، ثم زادت اليوم الى تسع سنوات ، أي حتى نهاية المرحلة المتوسطة ، وهي على وشك أن تصل الى ١٢ سنة ، أي الى نهاية المرحلة الثانوية ، « ويعد الأمر الآن مسألة وقت فقط ، قبل أن تتجاوز (نسبة القبول فيها) ٩٠ ٪ » (٣) .

وأكثر من ذلك أن اليابان قد دمرت تماماً في الحرب العالمية الثانية ، كما دمرت منشآتها الاقتصادية ، ولكنها استطاعت بما لديها من (قوى بشرية) ، كانت قد (استثمرت) الكثير في تنميتها ، أن تعود الى ما كانت عليه من قوة قبل الحرب ، في أقل من ربع قرن من الزمان ، لتشفل « المركز الاقتصادي الثالث في العالم (بعد الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي) » (٤) .

(1) NAYAR. D. P. : "Education As Investment" — EDUCATION AS INVESTMENT, Edited by : BALJIT SINGH ; Meenakshi Prakashan, Meerut, India, 1967, p. 58.

(٢) ج. سنجلتون : المدرسة اليابانية — ترجمة الدكتور محمد قدرى لطفى وآخرين — عالم الكتب — ١٩٧٢ ، ص ٦ — من مقدمة الترجمة .

(٣) ماكوتو آسو ، وايكو آمانو : التعليم ، ودخول اليابان العصر الحديث — سفارة اليابان بجمهورية مصر العربية — ١٩٧٦ ، ص ٩٠ .

(٤) حسين فهمى مصطفى : « أضواء على اليابان » — الكاتب — مجلة المثقفين العرب — السنة الحادية عشرة — العدد ١١٨ — يناير ١٩٧١ ، ص ٤٥ .

ويعود هذا التقدم الياباني الهائل ، الذى لا يقوم على أساس من مصادر الثروة الطبيعية بالدرجة الأولى — الى اهتمام اليابان فى مطلع القرن الحالى بالتعليم اهتماما كبيرا ، حيث « أسرفت » — على حد تعبير هاربيسون ومايرز — « فى استثمارات فى التعليم ، بالنسبة لنصيب الفرد من الدخل القومى » ، و « بدأت بوضع استثمارات ضخمة فى نظامها التعليمى » (١) ، كما يعود ذلك التخلف الواضح فى البلاد المتخلفة ، رغم توفر مصادر الثروة الطبيعية فى بعضها ، الى اهمالها لنظم التعليم بها ، مما أدى الى انتشار الأمية ، مما يؤكد أن « ثمة معامل ارتباط مرتفع بين معدلات التلاميذ المقيدى فى المدارس ، وبين نصيب الفرد من الدخل القومى ، ومعامل ارتباط مرتفع بين معدل المقيدى فى المدارس الابتدائية والثانوية معا ، ومعدل النمو فى الدخل القومى ، كما يوجد هذا الارتباط المرتفع بين معدلات الأمية ، وبين نصيب الفرد من الدخل القومى » (٢) .

وما قيل عن اليابان ، يمكن أن يقال عن الدنمرك وسويسرا ، من بين البلاد التى لا تتوفر لديها المصادر الطبيعية للثروة ، كما يمكن أن يقال عن البلاد المتقدمة الأخرى ، التى تتوفر لديها تلك المصادر ، كالولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتى ، كما يمكن أن يقال عن الصين ، وأن كانت قد بدأت تقدمها الحقيقى بعد الحرب العالمية الثانية ، إلا أن جديتها فى نشر التعليم قد عوضت الماضى الذى فاتها كثيرا .

ويؤكد ماكرجى Mukerjee هذه الحقيقة ، فيما يعرضه من حقائق عن الهند ، وهى إحدى بلاد المستوى الثالث فى تقسيم هاربيسون ومايرز (البلاد المتقدمة قليلا) ، وعن البلاد المتقدمة ، ومن هذه

(١) فردريك هاربيسون ، وتشارلز أ . مايرز : التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادى ، استراتيجيات تنمية الموارد البشرية — ترجمة الدكتور ابراهيم حافظ — مراجعة محمد على حافظ — مكتبة النهضة المصرية — ١٩٦٦ (طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم) ، ص ٢٩٦ .
(٢) الدكتور حامد عمار : فى اقتصاديات التعليم — مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى — سرس اللبان — ١٩٦٤ ، ص ٧٢ ، ٧٣ .
وارجع كذلك الى :

— فردريك هاربيسون ، وتشارلز أ . مايرز (مرجع سابق) ،

الحقائق ما يتعلق بالمصروف على التعليم ، بالنسبة الى الدخل القومى ، وبترجمة هذا المصروف الى خدمة تعليمية ، وان كان يقتصر على التعليم فى المرحلة الاولى ، بوصفه المؤشر الأكبر على الاهتمام بالتنمية البشرية ، لأن هذه المرحلة هى مرحلة الشعب كله ، والحضارة والتقدم فى العصر الحديث ليست حضارة القلة التى تقود التقدم ، بل حضارة الشعب كله ، الذى يستفيد بهذا التقدم ، وينفذه فعلا .

ويوضح ماكرجى أن « المصروف على التعليم فى الهند يقل عن ٣٪ من الدخل القومى ، مقارنة بـ ٧٪ فى الاتحاد السوفيتى ، و ٦٥٪ فى الولايات المتحدة ، و ٧٥٪ فى اليابان . وبالنسبة للتعليم فى المرحلة الاولى ، نجد عدد التلاميذ بالنسبة لكل ألف من السكان لا يتعدى ٧٨ فى الهند ، مقارنة بـ ١٣٣ فى الصين ، و ١٣٤ فى الاتحاد السوفيتى ، و ١٣٥ فى اليابان ، و ١٦٣ فى الولايات المتحدة » (١) .

ومعنى ذلك أن العوامل التاريخية هى التى تقف بالدرجة الاولى وراء التقدم والتخلف فى عالم اليوم ، ووراء درجة هذا التقدم أو ذلك التخلف ، فان البلاد المتقدمة قد أتيج لها - غالبا - أن تنتقل بعد عصر الإصلاح فى أوربا ، من عصر الى عصر ، فى طريق القوة ، معتمده على العلم ، وعلى استغلال هذا العلم - بعد ذلك - بترجمته الى مخترعات ومكتشفات تكنولوجية ، تغير وجه الحياة على أرضها ، وتجلب الخير والرفاهية لابنائها ، حتى وصلت اليوم الى تلك القمة التى تتربع عليها من قمم التقدم .

ومن البلاد المتقدمة ، بلاد أتيج لها أن تبدأ تقدمها منذ ثلاثة قرون (بعد الإصلاح) ، ومنها بلاد أخرى لم تبدأ تقدمها الا بعد ذلك بما يقرب من قرن من الزمان (اليابان) ، أو بأكثر من ذلك قليلا (الاتحاد السوفيتى) ، أو بما يزيد على ذلك كثيرا (الصين) . — الا أن هذه البلاد الأخيرة قد استطاعت - بجديتها فى نشر التعليم — أن تعوض بعض الماضى الذى فاتها ، فكانت (جديتها) هذه فى نشر التعليم فى حد ذاتها (ظاهرة تاريخية) ، غيرت بها وجه التاريخ

(1) MUKERJEE, RADHKAMAL : "Role of Education in Economic Development" — EDUCATION AS INVESTMENT. Edited by : BALJIT SINGH ; Meenakshi Prakashan, Meerut, India, 1967, p. 2.

على أرضها ، باختصارها الزمن والوقت ومسافة التخلف ، بثورتها التعليمية خصوصا ، وبثورتها على التخلف عسوها ، فوصلت الى نتائج قريبة من تلك النتائج التي وصلت اليها البلاد التي سبقتها على طريق التقدم بثلاثة قرون ؛ بل ان بعض هذه البلاد التي بدأت تقدمها متأخرة ، قد سبقت بالفعل بلادا أوروبية بدأت تقدمها منذ ثلاثة قرون ، فقد سبق الاتحاد السوفيتي ، وكذلك اليابان ، كلا من إنجلترا وفرنسا مثلا ، على طريق التقدم الاقتصادي .

وكانت (الجديدة) في الأخذ بالعلم ، ونشر التعليم ، هما المؤشرين اللذين حددا درجة التقدم — أو التخلف — التي وصل اليها كل بلد ، حيث نرى البلاد المتخلفة — كما برينا ذلك الجدول رقم (١) — ينخفض فيها نصيب

جدول رقم (١)

((مراحل النهج ، مقدرة على أساس مؤشرات مختارة للمورد البشري)) (١)

الدول				المؤشرات
متقدمة	متقدمة شبه	متقدمة جزئياً	تخلفة	
١١٠٠	٢٨٠	١٨٢	٨٤	نصيب الفرد من إجمالي الناتج القومي (بالدولارات الأمريكية)
٧٣	٦٢	٤٢	٢٢	نسبة القيد بالمرحلة الأولى (الابتدائي) ...
٥٩	٤٧	١٢	٢,٧	نسبة القيد بالمرحلة الثانية (الثانوي) ...
١٧	٥	١,٦	١,٥	نسبة القيد بالمرحلة الثالثة (العالي) ...
٨٠	٥٣	٨	١٧	المدرسون (المرحلتان الأولى والثانية ، لكل ... ١٠.٠٠٠ من السكان)
٤٢	٢٥	٣	٠,٦	العلماء والمهندسون ، لكل ١٠.٠٠٠ من ... السكان
١٥	٨	٣	٠,٥	الأطباء وأطباء الأسنان ، لكل ١٠.٠٠٠ من ... السكان

(١) مختارات من كتاب « النواحي الاقتصادية والاجتماعية للتخطيط التعليمي » — اليونسكو — ترجمة سعيد عبد العزيز عبدالله — مراجعة دكتور عبد الخالق ذكرى — معهد التخطيط القومي — مذكرة رقم (٧٨٧) — يونيه ١٩٦٧ ، ص ٩ (من « الموارد البشرية والتنمية » ، بقلم فردريك هاريسون) .

الفرد من اجمالي الناتج (الدخل) القومى ، وفى الوقت ذاته تنخفض نسبة القيد بمراحل التعليم الثلاثة ، وتقل نسبة المدرسين الى السكان ، كما تقل نسبة العلماء والمهندسين والأطباء وأطباء الأسنان الى السكان أيضا ، أما البلاد المتقدمة ، فهى على النقيض من ذلك كله ، وبين البلاد المتخلفة والبلاد المتقدمة ، تقع البلاد المتقدمة جزئيا ، والبلاد شبه المتقدمة ، لتتقرب البلاد المتقدمة جزئيا من البلاد المتخلفة ، والبلاد شبه المتقدمة من البلاد المتقدمة ، وان كنا نجد مشكلات التعليم فى البلاد المتقدمة ، تختلف تماما عن مشكلاته ، فى البلاد المتخلفة ، والبلاد المتقدمة جزئيا والبلاد شبه المتقدمة ، وذلك بسبب الأيديولوجيا السائدة فى كل نوع من أنواع هذه البلاد ، حسب درجة التقدم الذى تقدمته ، أو التخلف الذى تقع تحت وطأته .

فالبلاد المتقدمة ، يتوفر لديها الدخل الفردى والقومى الكبير ، الذى يمكن أبناءها من أن يعيشوا فى حالة من (الرفاهية) ، يقبلون بها على الحياة فى اشراف ، ويقبلون على العمل فى سعادة ، ويأخذون فى حياتهم بالعلم ويؤمنون بالتخطيط العلمى ، وبالتنمية العلمية ، بغض النظر عن النظام السياسى أو الاقتصادى الذى يعيشون فى ظله ، ولذلك فالحياة فى هذه البلاد تتميز بشئ من (الاستقرار) ، وهى — رغم هذا الاستقرار — تتطور نحو المستقبل تطورا طبيعيا ، لا حاجة فيه الى (الثورة) ، التى تهز القيم ، وتزلزل الحياة ، وتدفع — أحيانا — الى (التخطيط) . فأيديولوجيا الحياة فى هذه البلاد المتقدمة تقوم على (الثقة بالنفس) و (التفاؤل) ، والاقبال على الحياة ، نتيجة للنجاح الذى لا يؤدى الا الى النجاح .

ويتوفر لهذه البلاد اليوم ، نتيجة لظروفها التاريخية — القريبة أو البعيدة — النظام التعليمى السليم ، والمباني المدرسية المناسبة ، والمدرسون اللازمون المعدون اعدادا جيدا ، كما تتوفر لهذا النظام التعليمى التقاليد الثابتة المرعية ، والقدرة على الاتصال بالتربية الوطنية ، وعلى التطور وفق تطور الحياة فى البلاد ، والنمو بنمو الحياة فيها ، ونمو الحاجة الى مزيد من التعليم ، أو مزيد من البرامج والمناهج ، نموا لا يؤثر على بناء النظام نفسه ، بعد أن استقرت دعائم هذا البناء ، وزادته الأيام صلابة وقوة .

وقد استطاعت كثير من هذه البلاد المتقدمة ، أن تحقق لأبنائها مرحلة تعليمية الزامية ، كافية كيفما وكما ، حيث تصل هذه المرحلة الى ١٢ سنة (من سن ٦ الى ١٨ سنة) فى الولايات المتحدة الأمريكية ، كما تصل « فى الاتحاد

السوفيتي إلى المدرسة الثانوية ذات العشر سنوات بأكملها ، وإلى سن السادسة عشر في المملكة المتحدة ، وإلى ٨ سنوات في مدرسة التعليم الأساسي في الدانيمرك ، وذلك في عام ١٩٧٣/٧٢ ، ثم إلى ٩ سنوات في عام ١٩٧٤/٧٣ « (١) ، وكذلك إلى سن الخامسة عشرة في اليابان ، وسن السادسة عشرة في فرنسا (٢) .

كما استطاعت هذه البلاد أن تفتح أبواب التعليم العالي لنسبة كبيرة من ابنائها ، ممن يتمون تعليمهم الثانوي ، سواء كان التعليم العالي من مسئوليات الدولة ، كما هو الحال في الاتحاد السوفيتي والمانيا مثلاً ، أو يدار إدارة خاصة ، ويدفع المتعلمون فيه مصروفات عالية للحصول عليه ، كما هو الحال في كثير من جامعات الولايات المتحدة وانجلترا وفرنسا — كما يرينا ذلك الجدول التالي رقم (٢) ، حيث ترتفع هذه النسبة ارتفاعاً واضحاً في الولايات المتحدة ، التي تعتبر أكثر البلاد المتقدمة تقدماً على الإطلاق ، في تقسيم هاريسون ومايرز ، وبأى مقياس آخر من مقاييس التقدم ، كما ترتفع هذه النسبة أيضاً في الاتحاد السوفيتي ، الذي يهتم بهذا التعليم اهتماماً واضحاً منذ الثورة البلشفية ، توفيراً للخبراء والفنيين ، الذين يقودون التطور في البلاد ، والذين استطاعوا أن يدفعوا بالاتحاد السوفيتي إلى المركز القيادي الثاني في العالم ، في أقل من نصف قرن من الزمان ، ولذلك نجد البون شاسنعا بين البلدين ، سواء من حيث عدد الطلبة (أكثر من مليون ونصف مليون طالب) ، ومن حيث نسبة عدد الطلاب إلى عدد السكان في سن التعليم الجامعي (١٩ ٪) .

ويلي هذين البلدين في فتح أبواب التعليم العالي لمن هم في سن هذا التعليم : كندا (٢٢.٥ ٪) ، ثم فنلندا (١٦.١ ٪) ، ثم اليابان ١٢.٥ ٪ ، وهكذا .

(١) تعريب لوثيقة اليونسكو

ED-BIE Confined 32/5, Paris, 29 April 1970.

عن الاتجاهات الرئيسية في التعليم — Major Trends in Education —
(الجمهورية العربية المتحدة — وزارة التربية والتعليم — مركز التوثيق التربوي) — القاهرة — يونيو ١٩٧٠ ، ص ٩ .

(٢) دكتورة نازلي صالح أحمد : حول التعليم الابتدائي ونظمه

(دراسات مقارنة) — الطبعة الأولى — مكتبة الانجلو المصرية — ١٩٧٣ ، ص ١٩٠ .

جدول رقم (٢)

مقارنة نسبة عدد الطلاب الى السكان في بعض الدول المتقدمة

(من سن ٢٠ — ٢٤) (١)

البلاد	عدد الطلبة	نسبة الطلبة على عدد السكان ، الذين تتراوح اعمارهم بين ٢٠ و ٢٤ عاما
الولايات المتحدة	٥٢٦٠٠٠	٤٣ بالمائة
الاتحاد السوفيتى	٤٠٠٠٠٠	٢٤ بالمائة
اليابان	١٣٧٠٠٠	١٣ بالمائة
فرنسا	٥٠٠٠٠	١٦ بالمائة
ايطاليا	٢٨٤٠٠٠	١٩ بالمائة
المانيا	٢٨٠٠٠٠	١٥ بالمائة
كندا	٢٣٠٠٠٠	٢٢ بالمائة
بريطانيا	١٦٥٠٠٠	٨ بالمائة
السويد	٦٢٠٠٠	١١ بالمائة
بلجيكا	٥٤٠٠٠	١٠ بالمائة

أما البلاد غير المتقدمة ، بمستوياتها الثلاثة في تقسيم هاريسون ومايرز ، فان الدخل الفردى والقومى بها يقل كثيرا عنه في البلاد المتقدمة ، كما يبدو من الجدول رقم (١) (٢) ، وذلك لأنها قد عاشت — عادة — فترة طويلة تحت السيطرة الاستعمارية ، وجاهدت جهادا عنيفا ، حتى تخلصت منها بعد أن بددت — في سبيل تحررها — الكثير من جهودها وطاقاتها.

(١) جان / جاك برفان شرايبر : التحدى الأمريكى — ترجمة فكتور ستخاب — مكتبة النهضة — بغداد ، ص ٩٤ .

— هذا ، وأحب أن أشير الى حرصى على نقل كل جدول بعنوانه وتفصيلاته كما هو ، ولا يخفى أن (بالمائة) في الجدول ، معناها في المائة (٪) .
(٢) ارجع الى ص ١١٩ من الكتاب .

ومواردها ، فخرجت من الاستعمار منهكة مجتمة ، لتجد ركب الحضارة العالمية وقد سبقها كثيرا ، ولتحاول اللحاق بهذا الركب ، و « تقطع مسافة التخلف بين واقعها وآمالها ، في وقت قصير ، ووسط تيارات سياسية واقتصادية واجتماعية وعالمية ، تتلاطم كالأمواج في عالم اليوم » (١) ، ويتعجل معظم هذه البلاد تلك النهضة ، محاولا (القفز) الى مستوى البلاد المتقدمة ، مما يدفعها الى (التخبط) في كثير من الأحيان فتبدد بذلك مواردها القليلة ، وامكانياتها المحدودة ، دون أن تحقق ما تبغى من تقدم ، أو توفر ما تبعثر من موارد وامكانيات .

ونتيجة لذلك ، نجد ايدولوجية غالبية هذه البلاد ، قوامها (عدم الاستقرار) ، وتعجل الحوادث ، وتقليد الحياة في البلاد الغربية ، وتقليد المؤسسات المتقدمة الموجودة بتلك البلاد ، مما يهدد الكثير منها بمسح شخصيتها ، وتعطيل نهضتها ، فالقوى الثقافية المؤثرة في ظروف حياة هذه البلاد تفرض عليها « عدم الاستقرار » ، « فالتذمر وحب الفوضى ، والدعايات الظاهرة والمستترة بين الناس ، أصبحت من الأمور المألوفة . وفي هذه الحالة يصعب العمل الايجابى البناء ، ومع ذلك فالناس مستعجلون ، يريدون اقتطاف الثمرة لاستقلالهم السياسى ، ويريدونها في الغالب بدون تعب ، وبدون سهر ، وبدون تضحيات ، ويريدونها بعضا سحرية » (٢) .

ان هذه البلاد لا تزال في (طور التكوين) ان صح هذا التعبير ، فهي لا تزال في حالة من (الثورة) ، تبحث عن نفسها ، ولذلك تعيش (ممزقة) بين القديم والحديث ، وبين الشرق والغرب ، ويساعده على هذا (التمزق) غلبة الأمية على أبنائها ، بسبب ما فرض عليها من ظروف وعوامل تاريخية ، كما يساعد عليه اختلاف المشارب الثقافية للأقلية المتعلمة تعليميا عاليا منها ، والتي تقود حركة التغيير فيها ، وتؤثر في حياة كل الناس ، وكل ما حولها مثبت للعزائم ، محطم للهمم ، بسبب الاحجام الفكرى

(١) الدكتور حامد عمار : « أهمية التدريب ومكانته في المجتمعات النامية » — أبحاث في التدريب على تنمية المجتمع — الحلقة الدراسية للتدريب على تنمية المجتمع في الدول العربية — القاهرة — ١٩٦٣ .
سرس الليان — ١٩٦٤ ، ص ١ .

(٢) الدكتور محمد فاضل الجمالى : آفاق التربية الحديثة في البلاد النامية — الدار التونسية للنشر — ١٩٦٨ ، ص ٣٧ .

العام عن الابتكار والنجديد ، والصراع بين القيم القديمة البالية التواكلية ، والقيم الجديدة الدافعة نحو التقدم الذى تنشده .

أن غالبية أبناء هذه البلاد أميون ، والتعليم الابتدائى بهما عاجز عن استيعاب الملزمين ، مما يساهم فى زيادة جيش الأمية المتضخم عاما بعد عام ، ونظام التعليم عاجز — بالاضافة الى ذلك — عن توفير «الأشخاص ، الذين تتوافر فيهم الخبرة والمعرفة الفنية» (١) — الذين تحتاج اليهم حركة التطور بها .

وفى الوقت ذاته ، يلاحظ مستر رينيه ماهو Mr. René Mahau ، المدير العام السابق لمنظمة اليونسكو ، أن هذه البلاد « تستطيع أن تفخر بما لديها من علماء ، لا يقلون بحال عن مستوى علماء الدول المتقدمة » ، إلا أنهم « قلة متباعدة » وليس لديهم العدد الكافى من الاختصاصيين العلميين ، أو الفنيين المساعدين ، أو التابعين لهم ، لمساعدتهم والتأثر بهم » (٢) . كما يلاحظ هاربيسون ومايرز — فى دراستهما القيمة ، التى سبقت الإشارة اليها — أن هذه البلاد تعاني « توزيع الكفايات البشرية ذات المستوى العالى توزيعا بعيدا عما هو مرغوب فيه ، فهى تتركز فى المدن ، فى الوقت الذى توجد معظم الحاجات الأساسية اليهم ، كالتوسع الزراعى وتطوير المجتمع ، فى المناطق الريفية . وأكثر من ذلك أن نفس تكوينها وتشكيلها الوظيفى ، لا يتفق عادة مع متطلبات البلاد » (٣) ، فى الوقت الذى تتطلب حاجات نموها اهتماما بالتعليم الفنى — الزراعى والصناعى والتجارى ، ومعظم جهودها فى التعليم العالى يتجه الى كليات الآداب والحقوق ، بينما تتطلب حاجات نموها اهتماما بكليات الهندسة والزراعة والطب .

(١) الدكتور على عبد العليم محجوب : « القيادة الادارية ، ودورها فى اصلاح الإدارى من أجل التنمية » — مجلة تنمية المجتمع — يصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى — المجلد الرابع عشر — ١٩٦٧ — العددان الأول والثانى ، ص ٦٩ .

(٢) تدريب الموظفين العلميين والفنيين — خطاب افتتاحى ، القاهه مستر رينيه ماهو Mr. René Mahau ، المدير العام لمنظمة اليونسكو ، التابعة لمنظمة الأمم المتحدة ، حول الموضوع (ك) من جدول أعمال مؤتمر العلوم والتكنولوجيا ، لصالح الأقاليم والبلدان النامية ، التابع لمنظمة الأمم المتحدة — جنيف — الثامن من فبراير ١٩٦٣ ، ص ٨ .

(3) HARBISON, FREDERICK and MYERS, CHARLES A. ; Op. Cit., pp. 60, 61.

ريلاحظ فلاندر أن هذه البلاد تعاني « تفاوتاً خطيراً بين أنواع التعليم الثانوي ، فالإقبال على التعليم الفني لا يزال منخفضاً بالنسبة للإقبال على التعليم العام » ، « والتعليم الفني في معظم البلاد النامية في الوقت الحاضر ، يكاد يكون مستورداً من الخارج ، لم يعدل شكله ولا معناه ، وهو إلى جانب ذلك باهظ التكاليف ، وليس بينه وبين الحقائق الاقتصادية الاتصالات واهية » (١) .

كما يلاحظ كيرل أن مناهج التعليم في هذه البلاد عموماً (مستوردة) من الخارج ، ولذلك فهي « تخدم في أبعاد الطالب عن ثقافته ، واغترابه عنها ، ولم يكن تأثير هذا في زيادة التفكك والتباين فحسب ، وإنما في خلق الحاجات والرغبات التي تتعارض والتنمية ، حتى في أضيق معننى اقتصادى » (٢) .

أى أن هذه البلاد غير المتقدمة ، التي تعاني الأمية ، والنقص في المباني المدرسية والمدرسين ، تنفق مواردها المحدودة على أنواع من التعليم ، لا تتفق مع متطلباتها الحقيقية ، ونتيجة لذلك تتوفر لديها أعداد من العلماء والقوى البشرية ذات المستوى العالى ، لا تحتاج إليها ، ولا تجد لنفسها مكاناً فيها ، فتضطر إلى الهجرة إلى البلاد المتقدمة ، فقد بلغ عدد المهاجرين من هذه البلاد المتقدمة « في الستينات » ، « حوالى ٣٠٠٠٠ فرد في السنة . ويبلغ عدد المدرسين منهم تدريباً عالياً حوالى ١٥ ٪ ، أى ما يقرب من ٥٠٠٠ شخص . وتصبح الخسارة كبيرة ، لو أن الدول النامية كانت تستطيع أن تستفيد من هذه الأعداد استفادة كاملة ، باستخدامهم في عملية التنمية استخداماً فعالاً » (٣) ، بدلاً من

(١) أ. ت. فلاندر : « التدريب المهنى : هل تكون له نظم ، أم يظل (تروسا) في الإدارة الاقتصادية » — ترجمة أحمد خاكي — مستقبل التربية — تصدر عن مجلة رسالة اليونسكو ومركز مطبوعات اليونسكو — العدد السابع — السنة الثانية — يوليو ١٩٧٤ (التعليم الثانوي والتدريب والعمالة) ، ص ٤٣٣ ، ٤٣٤ .

(٢) آدم كيرل : استراتيجيات التعليم في المجتمعات النامية ، دراسة العوامل التربوية والاجتماعية ، وعلاقتها بالنمو الاقتصادي — ترجمة سامى الجمال — مراجعة د. عبد العزيز القوصى — الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ص ١٣ .

(٣) البناء العبرى للدولة ، وهجرة الموهوبين — وزارة التعليم العالى — الإدارة العامة للنشاط الثقافى والعلمى الدولى — رقم (٣٧) ، ص ٣ .

إضطرارها هذه الصفوة المتنازعة من أبنائها ، الى أن تمكن الدول الأقدر على معرفة قيمتها ، من (سرقتها) منها — على حد تعبير إحدى الدراسات التي تناولت هذا الموضوع ، واعتبرته سلاحاً من أسلحة (الاستعمار الجديد) ، ضد البلاد الآخذة في التقدم (١) .

ويرى هيوسيتون واطسون ، أن أخطر ما يهدد هذه البلاد بحق ، هو طبقها (المثقفة) (٢) ، فهي التي تتولى عادة توجيه الأمور بها ، وهي التي تشرف على التعليم بها ، وتديره ، وتموله من الميزانية العامة للدولة ، وهي — في سياساتها — تتطلع دائماً الى البلاد المتقدمة ، تنقل عنها مؤسساتها ونظم حياتها ، ناسية « أن المدنية الغربية هي نتاج نمو سياسى واقتصادى وثقافى ، وتطور على طول المدى ، مما لم تعهده البلدان المتخلفة ، والقيام بعملية نقل مفاجئة ، تنقل بها ثمار المدنية الى تربة مختلفة ، ليس بالمهمة السهلة البسيطة ، كما يبدو الحال في أول وهلة » (٣) . ولذلك فإن هذه الطبقة (المثقفة) ، التي توجه أمور هذه البلاد ، « لا تبذل من العناية بتكوين رأس المال البشرى ، قدراً يتناسب مع عنايتها بتكوين رأس المال المادى » ، « مما يمثل خطراً يعرقل جهودها في التنمية الاقتصادية » ، لأن « زيادة الثروة المادية في المجتمع لا يمكن أن تستمر ، دون أن يصاحبها زيادة في الثروة الوطنية من القوى البشرية المتعلمة والمدرّبة ، والمزودة بالمهارات والفنون الانتاجية ، وبالثقافات والوعى الكافى بالسلوك الاجتماعى ، والعلاقات الاجتماعية والاقتصادية » (٤) .

-
- (١) محمد عبد الفتاح أبو الفضل : الاستعمار الجديد والدول النامية — المجلس الأعلى للشئون الإسلامية — القاهرة — ١٩٦٩ ، ص ٤١ .
- (٢) واضح هنا أن واطسون — أو مترجم كتابه — يستخدم (المثقف) — خطأً — بمعنى (المتعلم) ، فكل الناس مثقفون ، حتى ولو كانوا أميين ، ولكنه خطأ شائع ، نحب أن ننبه اليه .
- (٣) هيوسيتون واطسون : ثورة العصر ، بحث في فلسفة السياسة والاجتماع — الكتاب الأول من سلسلة (كتب الناقوس) — ترجمة محمد رفعت — مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ١٠٥ .
- (٤) الدكتور محمود أحمد اشانقى : « التخطيط القومى ، ومستلزماته من التدريب والمتدربين » — أبحاث في التدريب على تنمية المجتمع — الحلقة الدراسية لتدريب على تنمية المجتمع في الدول العربية — القاهرة — ١٩٦٣ ، — مركز تنمية المجتمع في العالم العربى — نرسس اللينان — ١٩٦٤ ، ص ٢٣ ، ٢٤ .

وتكون النتيجة فشل المشروعات الاقتصادية أيضا ، مما يؤدي الى مزيد من التخلف ، ومزيد من الاحساس العام بالفشل ، وفقدان الثقة بالنفس ، يزيد (التمزق) الذى تتميز به هذه البلاد .

وهذا (التخطيط) فى السياسة العامة للدولة ، فى هذه البلاد المحدودة الموارد والامكانيات ، ينعكس على السياسة التعليمية أيضا ، فنجد غالبيتها عاجزة بالفعل عن تحقيق الالزام ، والعناية بالتعليم الابتدائى ، ومع ذلك فهى تهتم اهتماما خاصا بالتعليم الجامعى ، لا حاجة قومية ملحة الى هذا النوع من التعليم ، كما سبق ، ولكن لأن الجامعات عندها ، تمثل «رمزا بالغ الأهمية ، للمكانة القومية ، ونصيبا تذكاريا للثقافة المحلية» ، «على الرغم من النفقات الباهظة التى تتكلفتها هذه الجامعات» (١) ، ولذلك نجد جامعات هذه البلاد تعاني من « نقص كبير فى المنشآت ، ونقص فى الأساتذة والمحاضرين ، وفى المعدات ، وخاصة المعدات العملية » ، و « فى عدم الكفاية فى التعليم الثانوى ، أو الافتقار الى الطلبة الذين يعدون الاعداد اللائق » ، أو « فى التنظيم والتوجيه ، الذى يجعل التعليم العالى غير متلائم مع احتياجات الاقتصاد والتكنولوجيا الحديثة » (٢) .

وفى حدود هذا الاطار العام ، الذى تتميز به الأيديولوجيا فى البلاد غير المتقدمة ، من حيث التخطيط والتمزق ، فى مقابل التكامل والتطور الطبيعى الواثق من نفسه فى البلاد المتقدمة — نجد هذه البلاد غير المتقدمة تتفاوت فيما بينها من حيث هذا التخطيط والتمزق ، مما ينعكس انعكاسات مختلفة على الأيديولوجيا السائدة فى كل بلد من هذه البلاد ، والمؤثرة فى حركة المجتمع عموما ، وفى نظام التعليم به بصفة خاصة ، ولكن هذه النظم فى عمومها تعاني مشكلات كبرى ، تختلف فى حدتها من بلد الى بلد ، منها نقص المباني المدرسية الصالحة ، ونقص المدرسين ، وغلبة الجانب النظرى على التعليم ، وفساد الادارة التعليمية ، والادارة المدرسية ، ومركزية التعليم ، وعدم وجود سياسة تعليمية واضحة محددة ، وعدم وجود خطة قومية محددة للتعليم ، وخضوع سياسة التعليم — لذلك — للأهواء الشخصية للوزير المسئول عن التربية والتعليم ، أو لرئيس الوزراء ، أو رئيس الدولة — وعدم كفاية الميزانية التعليمية ، وعدم اتصال المناهج بالبيئة ، وارتباطها بمناهج التعليم فى البلاد المتقدمة .

(١) فردريك هاربيسون ، وتشالز أ. مايرز (مرجع سابق) ، ص ٩٨ .

(٢) تشرىب الموظفين العلميين والفنيين (مرجع سابق) ، ص ٨ ، ٩ .

وتعتبر القوى أو العوامل التاريخية هي المسئولة بالدرجة الأولى — كما سبق — عن هذه المشكلات كلها ، مسئوليتها عن ذلك التخطيط والتمزق ، الذى يوشك أن يطحن هذه البلاد طحنا .

ولنا عود الى الأيديولوجيا والتربية فى هذه البلاد مرة ثانية فى الباب الخامس — الأخير — من الكتاب .

ثانيا — العوامل الجغرافية

تكاد العوامل الجغرافية أن تكون أهم العوامل الطبيعية التى تؤثر فى حياة الناس ، وتطبعهم بطابع معين ، يتميزون به عن غيرهم من الجماعات والشعوب ، سواء فى ذلك ما يتصل بالتضاريس ، وما يتصل بالأحوال الجوية ، المتعلقة بالحرارة والبرودة واعتدال الجو .

ذلك أن « موقع الاقليم ، وطبيعته الجغرافية ، بؤديانه وصحاريه ، وأنهاره ومدنه ، وجباله وهضابه ، وما يحيط به من بحار » ، يؤثر « فى تكوين الشعب وعقليته ، ونرى هذا فى حوض البحر الأبيض المتوسط مثلا ، مما حدا الى تكوين عقلية لاتينية لها ذاتيتها ، لشعوب شاطئى شمال هذا الحوض » ، قوامها « التفتيت والذاتية . ويرى عكس هذا الوضع فى البلاد الأنجلو — سكسونية ، فان طبيعة الجزر والوديان والسهول ، تجعل منها وحدة ، تدفع نحو تضافر الشعوب هناك ، وتضامن الناس فى مواجهة البرودة وقسوة الطبيعة » (١) .

ومن الدارسين من يبالغ فى تقدير هذه العوامل الجغرافية ، فيربط بين درجة التقدم الاقتصادى ، وبالتالي درجة الحضارة ، وبين الأحوال الجوية المختلفة ، « فالأقاليم الحارة لا تبعث على العمل ، لأن شدة حرارتها تدعو الى الخمول والكسل ، كما أن وفرة ما تجود به تجعل الانسان لا يبذل الا اليسير من الجهد فى سبيل قضاء حاجاته » . « وكذلك الأقاليم المتجمدة ، لا تساعد على التقدم الاقتصادى » . « ولذلك كانت الأقاليم المعتدلة هي أفضل الأقاليم » ، « ولذا كان جوها معوانا على العمل ، وكانت موطن المدنيات المختلفة ، فتكاثر فيها الجنس البشرى » (٢) .

(١) الدكتور أحمد سويلم العمرى : بحوث فى المجتمع العربى (دراسات سياسية) — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٦٠ ص ٦٧ ، ٦٨ .
(٢) الدكتور أحمد محمد إبراهيم : الاقتصاد السياسى — الجزء الاول — الطبعة الثالثة — المطبعة الأميرية بنى لاق — ١٩٣٥ ، ص ١٠٤ .

بل ان من هؤلاء الدارسين ، من يلفت نظره ، أن « جميع الشعوب الفاتحة تقريبا جاءت من الشمال » ، « فانه لما كانت هذه الشعوب مضطرة إلى العمل ، كدحا بلا ملل ، لكي تحصل على العيش ، فقد أصبحت نشيطة وواسعة الحيلة » (١) .

ولسنا نريد أن نبالغ في تقدير أهمية العوامل الجغرافية ، فنعزو اليها كل شيء ، كما تفعل الدراسات السابقة ، ولكننا في الوقت ذاته نستطيع أن نقرر أن العوامل الجغرافية تحدد كثيرا من المسائل المتصلة بشعب من الشعوب ، ومن أهم هذه المسائل ، النواحي الاقتصادية ، « فالحياة الاقتصادية لكل أمة ، تكيفت الى مدى بعيد ، بفعل الظروف الجغرافية » (٢) — على نحو ما سنرى عند الحديث عن العوامل الاقتصادية فيما بعد .

ولا يقف تأثير العوامل الجغرافية عند حد الحياة الاقتصادية والوان النشاط الاقتصادي وأنواع المحصولات ، وما الى ذلك ، ولكنها تتعدى ذلك « فتؤثر تأثيرا كبيرا في نفسيات الناس ، وطريقة حياتهم » (٣) ، وفي « كل ناحية من حياة الشعب » (٤) .

وقد رأينا في الفصل الأول ، عند الحديث عن (الأيديولوجيا والتربية عند الأغريق) القدماء ، كيف كانت العوامل الجغرافية هي التي تقف وراء ذلك التناقض — ثم الصراع — الأيديولوجي ، بين المجتمعين اليونانيين القدميين ، اثينا واسبرطة ، وأن هذا التناقض كان له انعكاسه على نظامي التربية في المجتمعين (٥) .

ويؤكد الدارسون تلك الحقيقة التي رايناها في المجتمع الأغرقي القديم ، فيربطون بين العوامل أو الظروف الجغرافية ، وبين حركة العلم عموما ، في كل مجتمع من المجتمعات ، فيقسم الدوميلي العلم القديم

(١) جروف سامويل داو : كتاب المجتمع ومشاكله ، مقدمة لمبادئ علم الاجتماع — ترجمة ابراهيم رمزي — المطبعة الاميرية ببولاق — ١٩٣٨ ، ص ١٧ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٩ .

(3) JAMES, ALOUZA : Commerce, Stage I, An Introductory Textbook on Business Economics ; Ninth Edition, Sir Isaac Pitman and Sons Ltd., London, p. 14.

(٤) جروف سامويل داو (مرجع سابق) ، ص ١٨ .

(٥) أرجع الى ص ٣٣ — ٣٧ من الكتاب .

(م ٩ — الأيديولوجيا والتربية)

إلا إلى ثلاث مجموعات للبحث والتأليف العلمى ، يمكن جعلها مستقلة بعضها عن بعض :

(أ) عام الصين فى الشرق الأقصى .

(ب) علم الهند فى شبه جزيرة الكنج .

(ج) علم حوض البحر الأبيض المتوسط ، وهو ذلك العلم الذى كان نموه عاملاً على تحقيق نشأة العلم العالمى الحديث . وهو يشمل حضارات مصر ، وما بين النهرين ، والإغريق القدماء « (١) » .

ومع ذلك ، يجعل المرحوم عباس العقاد العلم فى الهند ، أقرب إلى العلم فى مصر وما وراء النهرين وعند الرومان ، وأبعد عن علم اليونانيين ، فى طبيعته . ويرى أن « الهند ومصر وبلاد ما وراء النهرين وبلاد الدولة الرومانية ، كانت على درجة عالية من الحضارة ، وعلى حظ وافر من العلوم والصناعات ، ولكنها لم تبلغ من الحضارة والعلم والصناعة مبلغ البلاد التى قامت فيها الدول الكبرى ، وقل فيها شيوخ الفلسفة ، ونبيوغ الفلاسفة » (٢) .

فشيوخ الفلسفة كان سمة (العلم) اليونانى ، بينما كانت الناحية التطبيقية ، هى سمة (العلم) فى تلك المجتمعات الأخرى . ومرة ثانية يعود الاختلاف هنا إلى الظروف الجغرافية ، ومدى الحاجة إلى هذا العلم ، وهل يكون مجرد المتعة العقلية ، أم لتحقيق فائدة عملية ؟

وكان ابن خلدون ، من أوائل من حاولوا الربط بين الظروف الجغرافية ، ودرجة التقدم العقلى ، ربطاً علمياً ، على طبيعته التى جرى عليها فى « مقدمته » المشهورة ، فهو يرى أن سكان الصحراء ، « يفقدون الحبوب والأدم بجملة ، وإنما أغذيتهم وأقواتهم الألبان واللحوم » ، وتجد مع ذلك هؤلاء الفاقدين للحبوب والأدم من أهل القفار ، أحسن حالاً فى جسومهم وأخلاقهم ، من أهل الفلول ، المنغمسين فى العيش ، فألوانهم أصفى ، وأبدانهم أنقى ، وأشكالهم أتم

(١) الدومبيللى : العلم عند العرب ، وأثره فى تطور العلم العالمى — نقله إلى العربية الدكتور عبد الحليم النجار ، والدكتور محمد يوسف موسى — قام بمراجعته على الأصل الفرنسى الدكتور حسين فوزى — جامعة الدول العربية — الإدارة الثقافية — الطبعة الأولى — دار القلم — ١٩٦٢ ، ص ٢٣ ، ٢٤ .

(٢) عباس محمود العقاد : التفكير فريضة اسلامية — الطبعة الأولى (المؤتمر الإسلامى) — دار القلم ، ص ٦٥ .

وأحسن ، وأخلاقهم أبعد من الانحراف ، وأذهانهم أثقب في المعارف والادراكات » (١) ١٠

وقد أكد العلم الحديث ما ذهب إليه ابن خلدون منذ قرابة ستة قرون ، فقد خلق الإنسان — في نظر العلم الحديث — « من تراب الأرض ، ولهذا السبب تتأثر وجوه نشاطه الفسيولوجية والعقلية تأثراً كبيراً بالتكوين الجغرافي ، للبلد الذي يعيش فيه ، وطبيعة الحيوانات والنباتات التي يطعمها عادة . كذلك يتوقف بناؤه ووظائفه ، على اختياره لعناصر معينة من بين الأطعمة النباتية والحيوانية ، الموضوعة تحت تصرفه » (٢) .

ولا جدال في أن للعوامل الجغرافية تأثيراً واضحاً في الأيديولوجيا السائدة في المجتمع ، والمؤثرة في كل فرد من أفرادها ، فهي تؤدي — بالإضافة إلى ما سبق — إلى احتكاك هذا المجتمع بغيره من المجتمعات ، مما يؤدي إلى التفاعل الثقافي والحضاري مع المجتمعات الأخرى ، أو عدم احتكاكه وعدم تفاعله ، وهي التي تؤدي — بالتالي — إلى (انفتاح) هذا الشعب على العالم الخارجي ، أو (انغلاقه) على نفسه ، كما تؤدي إلى (تطوره) وتقدمه ، أو جموده وتخلفه .

ولا يقف هذا التفاعل ، وذلك التطور ، الناتج عن الظروف الجغرافية ، عند حد ، بل إنها تؤثر في مختلف النواحي المتصلة بذلك الشعب ، بما في ذلك تربيته لأبنائه ، ونظامه التعليمي ، فيتطور هذا النظام التعليمي ، أو يظل جامداً .

ومن ناحية أخرى ، فإن النشاط التعليمي ، ونظام التربية عموماً ، إنما دار — ويدور — حول ألوان النشاط الاقتصادي الموجودة في المجتمع ، والتي تعود بالدرجة الأولى إلى ظروف البيئة الجغرافية ، وما توفره لأبنائها من موارد طبيعية ، يقتاتون منها ، ويعيشون عليها .

ولا زال للعوامل الجغرافية — بالإضافة إلى ما سبق — آثار واضحة في نظم التعليم المعاصرة ، سواء في البنى المدرسية ، وفي تنظيم التعليم ، وفي محتويات البرامج ، ونوع الأدوات المستخدمة ، وفي إدارة التعليم وتمويله .

(١) العلامة عبد الرحمن بن خلدون (مرجع سابق) ، ص ٩٨ .

(٢) الكسيس كاريل : الإنسان ، ذلك المجهول — تعريب : شفيق أسعد

فريد — مكتبة المعارف — بيروت — ١٩٧٤ ، ص ١٠٥ .

فمن حيث أثرها في المبنى المدرسية ، نجد « العوامل الجغرافية » تؤثر في المبنى المدرسية ، سواء في نمط الهندسة البنائية ومواد البناء ، سواء كانت من الحجر ، أو من الخشب ، أو من الطين ، أو من القصب — وفي حاجة هذه المبنى الى أجهزة للتدفئة في البلاد الباردة ، وأجهزة للتبريد في البلاد الحارة ، واستغنائها عن النوعين من الأجهزة في البلاد المعتدلة « (١) ، كما أن بناء المدارس المكشوفة في البلاد الشمالية الباردة ، مستحيل — على حد تعبير هانز — نظرا لشتائها القارس ، وعواصفها الثلجية العنيفة ، بينما نجد هذا النوع من المدارس هو النمط السائد في كثير من البلاد الحارة (٢) .

ويذكر الأستاذ الدكتور محمد قدرى لطفى ، في دراسته لنظام التعليم في الفلبين ، أن مكتب المدارس العامة ، يعاني مشكلة أساسية ، نتيجة للأعاصير الشديدة ، التي تقصف بالأبنية أحيانا ، وهى « تزويد المدارس بالأبنية والوسائل التعليمية المختلفة ، وقد وضع المكتب بعد دراسات متعددة ، حلا لمشكلة المبنى المدرسية ، على أساس إقامة مبان دائمة للمدارس ، بتكاليف قليلة ، وتقام هذه المبنى في شكل وحدات بنائية ، تسمح بإضافة مبان جديدة بداخلها ، لتواجه الزيادة في عدد التلاميذ ، دون أحداث تغيير في البناء الأصلي .

ويراعى في المبنى المدرسية ملاءمتها للأحوال الجوية والأعاصير ، التي تقصف بالأبنية . وقد تبني فصول مؤقتة من الخشب أو القصب « (٣) .

أما من حيث تنظيم التعليم ، فإن هانز هنا يقسم بلاد العالم الى ثلاث مجموعات من البلاد ، هى مجموعة البلاد الشمالية ، الباردة ، ومجموعة بلاد حوض البحر الأبيض المتوسط ، المعتدلة ، ومجموعة البلاد الاستوائية وشبه الاستوائية ، الحارة .

(١) عبد الفنى سيد أحمد عبود : دراسة مقارنة لتمويل التعليم في الجمهورية العربية المتحدة ، والولايات المتحدة الأمريكية ، والاتحاد السوفيتى ، وفرنسا ، وانجلترا — رسالة مقدمة الى كلية التربية بجامعة عين شمس ، للحصول على درجة الماجستير (جامعة عين شمس — كلية التربية — قسم التربية المقارنة) — القاهرة — ١٩٦٥ ، ص ٤٠ .

(2) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 64.

(٣) دكتور محمد قدرى لطفى (مرجع سابق) ، ص ٢٨٩ .

نفى البلاد الشمالية الباردة، مثل الدنمرك وفنلندا والنرويج والسويد، يلاحظ أن سن الحضور الإجبارى الى المدارس يبدأ متأخرا سنة أو سنتين عن البلاد الأخرى ، لأن برودة الجو الشديدة ، لا تجعل من المناسب التحاق الأطفال بالمدارس ، قبل سن السابعة . وعلى العكس من ذلك ، تسمح الأجواء المعتدلة في مثل حوض البحر الأبيض المتوسط ، بالحاق الأطفال بالمدارس في سن مبكرة ، قد تبدأ من الثالثة ، كما هو الحال في فرنسا واليونان وإيطاليا وإسبانيا (١) — وكذلك في مجموعة البلاد الاستوائية وشبه الاستوائية الحارة — وذلك في مؤسسات الحضانة ورياض الأطفال مثلا .

أما من حيث **محتويات البرامج** ، ونوع الأدوات المستخدمة في عملية التعليم ، فإنها تكون متأثرة بالبيئة الجغرافية التي يعيش فيها المتعلمون ، تأثرها بالظروف الاقتصادية والاجتماعية ، حتى تربط المدرسة بحياة المجتمع ، وتساهم في حل مشكلات هذا المجتمع .

والمقصود بالبيئة هنا ، هو البيئة المحلية، المحيطة بكل مدرسة ، وليس المجتمع الكبير ، فالمنهج يجب أن يقوم « على استغلال البيئة المحلية ، كمعمل حيوى للدراسة ، وكسب الخبرات المباشرة في كل المراحل الدراسية » بحيث يتمشى هذا الاستغلال مع مستوى التلاميذ ، وتنتهى جميع المراحل الدراسية ، بأن يفهم التلاميذ القوى الأساسية ، الطبيعية وغير الطبيعية ، التي جعلت هذه البيئة ، على ما هي عليه ، ويفهموا علاقاتها المختلفة ، بالبيئات الأخرى ، القريبة والبعيدة » (٢) .

كما « يجب أن يتضمن المنهج في المرتبة الأولى ، دراسة القوى والظروف الطبيعية ، التي يتفاعل معها الانسان ، في كل مرحلة من مراحل التعليم » (٣) ، وأن يكون المجتمع الصغير المحيط بالمدرسة — في القرية أو المدينة — « نقطة البداية ونقطة النهاية ، في تعليم كل مادة ، منه يستمد التلاميذ

(1) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., pp. 64, 65.

(٢) « المناهج ، وكيف تحقق السياسة التعليمية الجديدة ؟ » — **صحيفة التربية** — تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة — السنة السادسة — العدد الثانى — يناير ١٩٥٤ ، ص ٢٦ (من كلمة الدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم) .

(3) COOPER, DAN H.: The Administration of Schools For Better Living, Proceedings of the Co-operative Conference for Administrative Officers of Public and Private Schools ; Northwestern University, University of Chicago, 1948, Vol. XI ; The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, p. 24.

الخبرة ، التي تعد أذهانهم لفهم الحقائق التي يتعلمونها ، كما يستمدون المشكلات التي تحفزهم الى البحث والتفكير » (١) .

ومثلما تحدد البيئة محتويات المناهج والبرامج ، وتتخذ مجالا لكسب الخبرات ، فتكون خبرات واقعية حية ، فانها يجب أن تكون مصدرا للوسائل والأدوات المستخدمة في العملية التعليمية ، فان « أهم مصدر للوسائل المعينة هو البيئة المحلية ، فهي غنية بالعينات » ، و « من منتجات هذه البيئة ومواردها ، يستطيع المدرس الحصول على ما يلزمه ، لاقامة معرض أو متحف » (٢) .

وبدون أن يدور نشاط المدرسة حول البيئة المحلية المحيطة بها ، وبدون أن تدور مناهجها وبرامجها حول ما في هذه البيئة ، يتحول ما تقدمه المدرسة ، الى مجرد (كلام نظري) أجوف ، بعيد عن خبرات المتعلمين ، وتتحول العملية التعليمية الى حفظ وتلقين ، يجتاز بها المتعلمون الامتحان ، ثم سرعان ما ينسونها ، دون أن تترك في نفوسهم أثرا ايجابيا ملموسا ، يعدلون به سلوكهم ، أو يستطيعون استغلال بيئتهم ، وتتحول الأموال التي تنفق على التعليم الى (فاقد) ، لا يستفيد به المتعلمون ، ولا يستفيد به المجتمع الذي أنفق هذه الأموال .

وأحيانا تخلق البيئة الجغرافية في مجتمع من المجتمعات ، معاهد تعليمية كاملة ، لا مجرد برامج محدودة ، قد تكون فريدة من نوعها ، لا نظير لها في بيئات جغرافية أخرى ، حيث نجد في اليابان والفلبين كليات لإدارة الأعمال والغابات (٣) ، ومدارس لصيد السمك ، ومعاهد للدراسات العالية البحرية (٤) .

وأما من حيث إدارة التعليم وتمويله ، فان العوامل الجغرافية قد تفرض على البلد نظاما اداريا معيناً ، لا يتفق مع أيديولوجيته وتقاليده ، كما هو الحال في استراليا . وعندما يتغافل البلد — لأي

(١) اسماعيل محمود القباني : دراسات في تنظيم التعليم بمصر — مكتبة النهضة المصرية — ١٩٥٨ ، ص ٤٧ .

(٢) الدكتور أبو الفتوح رضوان وآخرون : المدرس ، في المدرسة والمجتمع — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٥٦ ، ص ١٣٥ .

(٣) دكتور محمد قدرى لطفى (مرجع سابق) ، ص ٢٨٤ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٢٨٧ — نقلا عن :

World Survey of Education, UNESCO, 1955, p. 519.

سبب — هذه الظروف والعوامل الجغرافية ، فلا تستجيب لها إدارة التعليم به ، كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية ، فان إدارة التعليم تعجز عن الوفاء بمسئولياتها التعليمية ، خضوعا لمتطلبات تلك الأيديولوجيا .

وبين البلدين — استراليا والولايات المتحدة — أوجه شبه كثيرة ، فكل منهما قارة أو شبه قارة كاملة ، وكل منهما متنوعة الظروف الجغرافية ، بسبب اتساع أرضها ، وكل منهما تضم بين أرجائها صحراء واسعة ممتدة ، وكل منهما تعتبر (أرض المهاجرين) ، وان كانت الهجرة الى الولايات المتحدة أقدم ، وكل منهما زاد عدد المهاجرين اليها عن أصحاب الأرض الأصليين ، وكل منهما نقل معه الى (الأرض الجديدة) تقاليد وثقافات عديدة ، وكانت تلك التقاليد في كل منهما هي التقاليد الأوروبية عموما ، والتقاليد البريطانية خصوصا ، وتقوم تلك التقاليد — فيما تقوم عليه — على (الحكم الذاتى) .

وقد كانت تلك التقاليد الادارية الانجليزية ، التى تقوم على الحكم الذاتى أو المحلى ، وعلى ادارة شئون التعليم وتمويله محليا ، لا تتفق مع الظروف الجغرافية للبلدين ، لأنها لن تؤدي الى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة لمختلف المناطق المحلية — وتكافؤ الفرص جزء هام من تلك التقاليد الأوروبية ، التى نقلها المهاجرون معهم الى (الأرض الجديدة) . فى البلدين .

وخضعت استراليا ، فى ادارة تعليمها وتمويله ، لمتطلبات الظروف والعوامل الجغرافية ، فتخلت عن تقاليدها وأيديولوجيتها ، واتبعت سبيل (المركزية) ، أما الولايات المتحدة ، فكان سلطان التقاليد والأيديولوجيا فيها ، أقوى من سلطان العوامل الجغرافية ، فاتبعت سبيل (اللامركزية) . وكانت النتيجة ان استطاعت استراليا ان تحقق تكافؤ الفرص بين مختلف مناطقها المحلية بشكل أفضل ، بينما عجزت الولايات المتحدة عن تحقيق هذا المبدأ ، فقد اتضح ان « الفرق بين أحسن المدارس وأسوئها كبير جدا ، لدرجة استرعت انتباه خبراء التربية فى أمريكا وأوربا » (١) ، فقد لاحظ بطس Butts ان متوسط ما أنفقته بعض الولايات على المتعلم بها ، قد وصل الى خمس ما أنفقته ولايات أخرى (٢) ، وان كان الوضع قد تحسن عن ذلك كثيرا فى السنوات

(1) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 81.

(2) BUTTS, R. FREEMAN ; Op. Cit., p. 526.

التالية ، فقد بلغ نصيب كل متعلم من نفقات التعليم ، حسب متوسط حضوره اليومي ، سنة ١٩٥٦/٥٥ ، مثلا :

٣٨٨ دولارا في المتوسط ، وكان هذا الرقم يتفاوت « بين ١٧١ دولارا في إحدى الولايات ، و ٥٨٤ دولارا في ولاية أخرى .

وعلى ذلك ، كان نصيب كل فرد من نفقات التعليم في أعلى الولايات مستوى ، يزيد على ثلاثة أمثال نصيب الفرد منها ، في أقل الولايات مستوى ،

وكذلك تفاوت متوسط المرتب السنوي لأعضاء هيئة التدريس بين ٢٣٧٨ دولارا ، و ٢٧٧ دولارا ، وكان المتوسط السنوي هو ١٥٦٤ دولارا « (١) .

ومعنى ذلك أن متوسط المرتب السنوي لأعضاء هيئة التدريس أيضا قد تفاوت بين الولايات ، فوصل في بعض الولايات الى نصف المتوسط القومي العام ، وأكثر قليلا من ثلث المتوسط السنوي لأعضاء هيئة التدريس في بعض الولايات ، مما لابد أن ينعكس على مستوى أداء المدرسين ، فيتفاوت من ولاية الى ولاية .

وأكثر من ذلك أن هناك — نتيجة للامركزية أيضا — « ما يقرب من نصف مليون من الفصول الدراسية تمول تمويلا غير كاف ، مما يجعل مستواها أقل من المستوى الذي يمكن للأمريكيين أن يتخذوه للتعليم العام » (٢) .

واستراليا — على حد تعبير هانزا — « قارة تساوى أوروبا في المساحة ، وبها أكبر صحراء في العالم » (٣) ، وبها سنت مدن رئيسية هي : سيدني Sydney وملبورن Melbourne

(1) Statistical Summary of Education, 1955 - 56, Chapter 1, Biennial Survey of Education in the United States. 1955 - 56; U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, OE 10003, p. 40.

(٢) دكتور وهيب إبراهيم سمعان : دراسات في التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ١٢٩ — نقلا عن : — MORT, PAUL R. : Federal Support for Public Education, p. 1.

(3) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 66.

وبرسبين Brisbane وأديليد Adelaide وبرت Perth وهوبارت Hobart ، يقيم بها ٧٤٪ من سكان استراليا ، أما الـ ٢٦٪ الباقون ، فيقيمون في بقية أجزاء استراليا التسعة (١) .

ومعنى ذلك أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لم يكن ليتحقق بها ، يكون المركزية في إدارة التعليم وتمويله ، حيث تضطلع الحكومة المركزية بالإشراف على التعليم ، لتسد تلك (الهوة) التي لابد أن توجد بين نظام التعليم في المدن ، حيث يتركز النشاط الاقتصادي والتجاري ، وتركز الكثافة السكانية ، وتكون الامكانيات أوفر ، لجمع ضرائب تعليمية كافية ، لتغطية نفقات التعليم ، في الوقت الذي تكون أعداد المتعلمين فيه كبيرة ، مما يقلل من نفقات التعليم بالنسبة للمتعلم — وبين نظام التعليم في الصحراء ، حيث تقل الكثافة السكانية بشكل واضح ، وتكون الموارد محدودة تماما ، مما يعنى العجز عن دفع ضرائب تعليمية تذكر ، في الوقت الذي تكون أعداد المتعلمين فيه محدودة تماما ، مما يزيد من تكلفة كل متعلم .

ورغم تدخل الحكومة المركزية لسد تلك (الهوة) ، فإننا نجد لأمين تعليميين استراليين ، متفاوتين ، أحدهما موجود في المدن الرئيسية لت ، وهو نظام « شبيه بنظم التعليم في أمريكا وأوروبا ، حيث المدارس مجهزة تجهيزا جيدا » (٢) ، والثاني موجود في بقية أجزاء أستراليا ، وهو نظام المدارس الريفية Rural Schools ، ومدارسه صرة ، ذات مدرس واحد ، بها من عشرة الى أربعين تلميذا . والمدارس الثية في هذا النظام مكررة في المدن (٣) . ولولا تدخل الحكومة المركزية ، ما ثبت كثير من المناطق المحلية ، من انشاء أية مدرسة على الإطلاق .

بالإضافة الى ذلك ، تلجأ الحكومة المركزية الى (وسائل مساعدة) ، تمكنهم تضيق تلك الهوة ، منها : نظام التعليم بالمراسلة ، ونظام المدرس المتنقلين ، ونظام الزيارات غير المنظمة للمفتشين المتنقلين ، ويستفريهذه (الوسائل المساعدة) ، آلاف المتعلمين ، البعيدين عن المدارس وفئات منهم يتلقون تمرينهم بهذه الطريقة ، في السنتين الأولى والثانية /إجازة التدريس للمرحلة الابتدائية .

(1) Ibid., p. 65.

(2) Ibid., p. 65.

(3) Ibid., p. 66.

ومن الطبيعي أن يستلزم التعليم الفني والجامعي الانتقال إلى المدن، ولكن ذلك — على حد تعبير هانز — أمر طبيعي، يحدث لكثير من طلاب هذين التعليمين، حتى في إنجلترا (١).

أما الولايات المتحدة، فإن ظروفها الجغرافية أحسن، ومع ذلك فإن اتباعها النظام اللامركزي، يجعل بها ٥١ نظاما تعليميا، إذ أن لكل ولاية نظامها التعليمي، ومن ثم فإنها تتفاوت فيما بينها في كل شيء، كما سبق، فإن « اختلاف الظروف الاقتصادية، ونظم الضرائب، والتنظيم الحكومي، بين الولايات، قد نتج عنه اختلاف واضح في تمويل المدارس العامة، وطرق المساهمة في المصروفات المدرسية، حتى أن شكل برنامج المدرسة العامة، يختلف بين الجهات المحلية، حتى في داخل الولاية الواحدة » (٢).

ونتيجة للامركزية، يلاحظ هانز، وجود نظم تعليمية في بعض المناطق الفقيرة، غير صالحة، وغير قادرة على القيام بالخدمة التعليمية المناسبة، منها نظام الأقسام الصغيرة Districts (٣)، الذي لا تتعدى المدرسة فيه فصلا واحدا، يدرس فيه مدرس واحد، لمختلف الأطفال، من مختلف الأعمار One-teacher School، والذي يعتبره هانز « أكبر عقبة في سبيل التقدم بالتعليم الأمريكي » (٤) — ومنها نظام المدن Township، في وسط الغرب ونظام المقاطعات County، في الجنوب والباسفيك، و « هما نظامان أكفا كفاية، ولهما مدارس أكبر، وأحسن تجهيزا وتأثيثا » (٥).

وهكذا تؤدي اللامركزية في إدارة التعليم الأمريكي، مع العوامل الجغرافية المؤثرة في نظام التعليم الأمريكي، « إلى وجود نظامين تعليميين، أحدهما كافي، وأن كان يتفاوت في مدى كفايته، وهو الموجود في معظم الولايات الأمريكية، حيث المدارس كبيرة وكافية، وذلك حيث الدخل المرتفع، وحيث النشاط الاقتصادي والكثافة السكانية، وثانيهما غير كاف، وأن كان يتفاه في مدى عدم كفايته، وهو الموجود في الصحراء الأمريكية الواسعة، ووسط الغرب، وفي الجنوب، وفي الباسفيك، حيث الدخل محدود، ونشاط الاقتصاد محدود، والكثافة السكانية قليلة، ومسؤوليات التعليم أكبر — وبين النظامين هوة كبيرة، لا يمكن سدها في ظل النظام المركزي، و (سلبية) الحكومة الفيدرالية .

(1) Ibid., p. 66.

(2) BARR, W. MONFORT : American Public School Finance \merican Book Company, New-York, 1960, p. 20.

(3) ANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 275.

(4) id., p. 275.

(5) d., p. 275.

ثالثا - العوامل الاقتصادية

رأينا — عند الحديث عن العوامل الجغرافية — أن جزءا أساسيا من أثر العوامل الجغرافية في التشكيل الأيديولوجي للأفراد والمجتمعات ، وفي التأثير في نظم التعليم ، إنما يأتي بطريقة غير مباشرة ، نتيجة لوقوف العوامل الجغرافية وراء مصادر الثروة الموجودة بالبلد ، وبالتالي وراء ألوان النشاط الاقتصادي الموجودة به — وحول هذا النشاط الاقتصادي ، تدور البرامج والمناهج ، أو يجب أن تدور ، وبدون ذلك يكون نظام التعليم — على حد تعبير هانز — معلقا في الهواء (١) .

ومن قديم يربط الدارسون بين **البناء الاقتصادي** للمجتمع ، وحاجات هذا البناء ، وبين نظم التعليم ، ومحتويات البرامج ، فيربطون بين اختراع الكتابة مثلا ، وبين الحاجة الاقتصادية الملحة اليها ، حيث وجدوا أن الكتابة كانت « أكثر انتشارا حيث توجد طبقة من التجار ، لأن تلك الطبقة استكشفت الكتابة منذ أقدم العصور ، لتستفيد منها في ضبط الحسابات ، وتيسير الاتصالات » (٢) . وهنا يذكرنا ديوي بأن اختراع الكتابة هذا ، قد أدى الى « ثورة في كل جهازنا التعليمي » (٣) .

كذلك يلاحظ الدارسون ، أن « أول علوم المصريين ، كان بالضرورة علم الزراعة ، الذي تقدموا فيه كثيرا . وكان للنيل أثر كبير في تطور الفكر المصري ، لأنه هو الذي وجه جهود المصريين في أول الأمر الى الحياة الزراعية والعلوم الهندسية والفاكية ، ثم بقية العلوم المتعلقة بذلك ، لعرفان فصول السنة ، وأوقات الزراعة ، ومساحة الأرض ، وتنظيم المساحات الزراعية » (٤) .

وقد رأينا ، عند الحديث عن الأيديولوجيا والتربية في المجتمع الأفريقي ، في الفصل الأول ، أن النشاط التجاري والأزدهار الاقتصادي ، الذي تمتع به أبناء أثينا ، كان من العوامل التي أكسبت الشخصية الأثينية صفة التفتح والتفاؤل والانطلاق ، وأن ذلك انعكس على نظامهم التعليمي ، فكان ديمقراطيا مرنا متقدما — بينما كان النشاط الزراعي المحدود الذي يمارسه أبناء أسبرطة ، من العوامل التي أكسبت الشخصية الأسبرطية صفة

(1) Ibid., p. 84.

(٢) كلنتون هارتلي جراتان (مرجع سابق) ، ص ٣١ .

(3) DEWEY, JOHN : Education To-day ; G. P. Putman's Sons, New-York, 1940, p. 234.

(٤) السيد محمود أبو الفيض المنوفى (مرجع سابق) ، ص ٧ .

الجمود والخشونة والبدائية ، وأن ذلك انعكس على نظامهم التعليمي ، فكان جامدا متخلفا (١) .

وتستمر العلاقة بين البناء الاقتصادي وحاجات هذا البناء ، وبين نظم التعليم ومحتويات البرامج ، حتى في العصور الوسطى ، حيث يرى لانسوت هوجبن ، أن تدريس العلوم في الجامعات الانجليزية مثلا ، لم يكن موجها — حتى منتصف القرن التاسع عشر — « لفائدة رجال الصناعة ، الذين فازوا بقيادة المجتمع البريطاني » ، وإنما « كان تدريس العلوم في الجامعات يستمد النوحى من رجال التجارة ، في المرحلة السابقة من التطور الاجتماعي البريطاني ، فبنفوذهم كان للفلك المكان الأسمى بين فروع العلوم الطبيعية ، إذ كانت الملاحة المأمونة تعتمد على المعرفة الفلكية » . « ولم تتفوق الفيزياء في المكانة على الفلك ، إلا عندما تفوق نفوذ التصنيع على نفوذ التجارة » (٢) .

وقد كان هذا الاتصال بين البناء الاقتصادي ونظام التعليم ، هو الذى طور الدراسة في الجامعات الأوروبية بعد الثورة الصناعية ، فقد كان المسئولون عن الجامعات يحتقرون الدراسات العملية والفنية ، ولذلك كانت الدراسات الجامعية كلها ، دراسات نظرية ميتافيزيقية ، وكانت الدراسات العملية والفنية والهندسية والزراعية والطبية وغيرها ، تقدم في معاهد تكنولوجية ، خارج الجامعات .

وبإنشاء جامعة هالى Halle سنة ١٦٩٤ ، وجامعة جوتنجن Gottingen سنة ١٨٣٧ ، ثم بإنشاء جامعة برلين Berlin سنة ١٨٠٩ ، وتحطيمها للمفاهيم القديمة للجامعة ، لم تعد الدراسة الجامعية مجرد دراسة نظرية ميتافيزيقية ، بعيدة عن الحياة ، بل صارت دراسة حية ، تجعل من الجامعة جزءا من الحياة ، لا برجاً عاجياً معزولاً عنها ، ومن ثم ضمت الجامعة إلى كلياتها التقليدية ، الكليات التكنولوجية ، كالطب والهندسة والزراعة

(١) أرجع الى ص ٣٤ — ٣٧ من الكتاب .

(٢) لانسوت هوجبن : العلم للمواطن — ترجمة دكتور عطية عبد السلام عاشور ، ودكتور سيد رمضان هدارة — مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد — رقم (١٠١) من (الألف كتاب) — الجزء الثالث — دار الفكر العربى — ١٩٦٣ ، ص ٣٢٠ .

والصيدلة » ، كما نشأت « جامعات تكنولوجياية خاصة » كجامعة زيورخ الهندسية ، ومعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا بأمريكا » (١) .

وقد زادت هذه الصلة بين نظام التعليم والبناء الاقتصادي عموما ، منذ تأكدت — بعد الثورة الصناعية — قوة العلاقة بين (التعليم) ، و (التقدم الاقتصادي) ، حيث صار التعليم « عملية تنمية اقتصادية مريحة ، تؤدي الى النمو الاقتصادي » (٢) ، عن طريق اعداده « أعضاء معينين من المجتمع ، للقيام بدور فعال في عملية التغير » (٣) ، وصارت قدرة النظام التعليمي على القيام بوظيفته هذه ، رهنا بارتباطه بالبناء الاقتصادي للمجتمع ، والون النشاط الاقتصادي الموجودة به ، والتي تتطلبها حركة تقدمه .

ويلفت هانز نظرنا هنا ، الى أن هذه الصلة بين النظام التعليمي والبناء الاقتصادي ، قد اتخذت لها مظهرين ، كان لهما اثران مختلفان على نظم التعليم ، أحدهما هو (التطور الاقتصادي) ، والثاني هو (الثورة الاقتصادية) .

والنموذج الواضح لهذا (التطور الاقتصادي) ، واثره على التعليم ، هو ماتم في إنجلترا ، بعد الثورة الصناعية في القرن الثامن عشر ، حيث أحدثت هذه الثورة تغيرات اجتماعية خطيرة ، فقد « انتقلت مراكز التعداد الى المناطق الداخلية بالبلاد ومنطقة لندن ، وتغيرت مهن ملايين الناس ، وتبدلت الحياة في المناطق الريفية الفسيحة ، المحيطة بهذه المناطق ، فأصبحت مناطق شعبية متجمعة ، في مدن جديدة عملاقة .

(١) علي علي فرج : دراسة مقارنة لدور التعليم العالي في التطور الثقافي لبعض الدول العربية النامية (للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية) — جامعة عين شمس — كلية التربية — قسم التربية المقارنة والادارة التعليمية — ١٩٧١ ، ص ٦١ .

(2) Outline of a Plan for African Educational Development; Conference of African States on the Development of Education in Africa, Addis-Abbaba, 15 - 25 May 1961, United Nations Conference of African States on the Development of Education

(٣) د . جوسلين : المدرسة والمجتمع العصري — ترجمة الدكتور محمد قدرى لطفى وآخرين — عالم الكتب — ١٩٧٢ ، ص ٨٦ .

وأصبح النظام التعليمي في إنجلترا القديمة ، غير مكافئ تماماً ، لكل هذه التغيرات ، سواء في تزويدها بالمدارس اللازمة والكافية ، أو في مناهجه التقليدية « (١) .

لقد بدأ توزيع المدارس الثانوية ، منذ منتصف القرن التاسع عشر ، يختلف بشدة ، وينحرف عن توزيعه العادل المألوف ، فالأقاليم الزراعية بأعدادها الثابتة ، كانت تجد مدارسها الثانوية التي تحتاج إليها ، أما الأقاليم الصناعية والمدن ، فكانت على العكس من ذلك . لقد فوجئت بهجوم كبير من المناطق الزراعية ، لم يمكنها من تدبير المدارس الثانوية الجديدة ، لتمد هذه الجموع بما تحتاج إليه من تعليم ثانوي (٢) .

أما عن (الثورة الاقتصادية) ، فإن النموذج الواضح لها هو ما تم في الاتحاد السوفيتي ، بعد الثورة البلشفية سنة ١٩١٧ ، حيث خططت البلشفة للنهوض بالبلاد في مختلف المجالات تخطيطاً دقيقاً حازماً ، وضاعوا فيه كل الأمور في الاعتبار ، فأنشئت المناطق الصناعية الجديدة ، وزودت بمتطلباتها اللازمة ، من المساكن والخدمات الصحية والمدارس وغيرها ، وغيرت المناهج لتناسب هذا التطور المنتظر ، والمخطط له ، ومن ثم لم يكن هذا التطور مفاجئاً ، بحيث يخل بالتوازن بين المناطق المختلفة ، ولذلك يلاحظ هانز أن « مائة وخمسين سنة في الاقتصاد وتاريخ التربية الإنجليزيين ، قد اختصرت إلى فترة أقل من عشرين سنة ، وأنتجت التغير الأكثر جذرية في التاريخ » (٣) .

وسواء تم التغير في البناء الاقتصادي ، بالتطور الاقتصادي ، أو بالثورة الاقتصادية ، فإن هناك حقيقة أساسية ، هي قوة الصلة بين هذا البناء الاقتصادي ونظم التعليم ، حتى صارت البرامج والمناهج دائمة التطور والتغير ، بسبب سرعة التغير التكنولوجي الذي يعيشه عالمنا المعاصر ، وقد صارت هذه الصلة أقوى على مستوى التعليم الجامعي والعالي ، فقد خلق « ارتباط الجامعة بحل مشكلات المجتمع » (٤) صعوبات ومشاكل ، جعلت بعض المفكرين « يخشى المزيد من ارتباط الجامعة بحياة المجتمع »

(1) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 69.

(2) Ibid., p. 72.

(3) Ibid., p. 72.

(4) Lord JAMES of RUSHOLME : "Pressures For and Against University Expansion" — THE EXPANDING UNIVERSITY, by NIBLETT, W. R., Incorporating Papers, by : Sir CHARLES MORRIS and others ; Faber and, Faber, London 1962, p. 31.

لويخشى أن تفقد الجامعة موضوعيتها وحريتها » ، حيث « تنجرف الجامعة أكثر وأكثر مما ينبغى . من البحث الاساسى الى البحث التطبيقى ، ومن البحث التطبيقى الى التطبيق نفسه » (١) .

وثمة أثر آخر للعوامل الاقتصادية فى الأيديولوجيا ، وفى نظم التعليم بالتالى ، وذلك من حيث **النظرية الاقتصادية** التى يسير عليها المجتمع .

وربما كان أبسط تعريف للنظرية الاقتصادية وأوضحه ، هو تعريفها بأنها « مسألة قيود أو لا قيود . أو المسألة بعبارة أخرى ، تتوقف على مقدار تدخل الحكومات بسياساتها فى تقييد المعاملة ، داخل البلاد وخارجها » (٢) .

وفى ضوء هذا التعريف ، يمكن أن نقسم أشهر النظم الاقتصادية المعاصرة ، الى نظامين أساسيين ، هما : النظام الرأسمالى ، والنظام الاشتراكى .

ففى النظام الرأسمالى ، تنطلق المعاملات الاقتصادية ، دون تدخل من الدولة بخطة اقتصادية ، أو توجيه من أى نوع ، وإنما هى تدع ذلك للرأسماليين أنفسهم ، أفرادا كانوا أو هيئات أو شركات أو مؤسسات .

وقديكون للدولة نشاطها الاقتصادى ، ولكنها تتصرف فيه على أنها هيئة مستقلة ، تدير أمورها بنفسها ، كما يفعل غيرها ، وهى — كغيرها — تخضع للقوانين التى تنظم هذه المعاملات .

وفى النظام الاشتراكى ، تتدخل الدولة فى هذه المعاملات الاقتصادية بالتخطيط والتوجيه والإشراف ، تدخلا قد يكون تاما ، كما هو الحال فى الاشتراكيات المتطرفة ، أو محدودا ، كما هو الحال فى الاشتراكيات المعتدلة .

وتقوم **الرأسمالية** على فلسفة واضحة ، ترى أن الرخاء الاقتصادى ، إنما يتحقق ، على أساس النشاط الفردى ، والمبادرة الفردية ، المعتمدين على المغامرة الفردية ، والدكاء الفردى .

(١) كلارك كير (مرجع سابق) ، ص ١٢٧ .

(٢) ب . ج . وودز : التعاون الاقتصادى وأساليبه — الكتاب الثانى من سلسلة (كتب الناقوس) — مراجعة وتقديم عباس محمود العقاد — مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ١٠ (من المقدمة ، للأستاذ عباس محمود العقاد) .

وتعود هذه الفلسفة إلى كتاب ومفكرى عصر الإصلاح في أوربا ، وما تلاه من عصور ، ممن « حرصوا على التأكيد بأن الفرد ، قوة اجتماعية ، ضرورية ونافعة » (١) .

وقد دعم هذه الفلسفة ، ما تحقق بعد عصر الإصلاح من إنجازات ، على يد الرأسمالية ، في « جميع مظاهر الحضارة الحديثة وإنجازاتها » (٢) ، فقد « أقيمت في ظل الرأسمالية المعامل والمصانع ، وأنشئت السكك الحديدية ، وبنيت السفن الكبيرة » ، « فازداد انتاج مختلف الطيبات المادية ، عشرات ومئات الأضعاف ، مما كان عليه في فترة ما قبل المرحلة الرأسمالية » (٣) .

وتنعكس هذه الفلسفة الرأسمالية على الأيديولوجيا السائدة في هذه المجتمعات ، فنراها تقوم على المنافسة ، وتقديس العمل ، لما له من أثر مباشر في الحصول على المعاش ، وتحقيق الكسب والربح ، كما تقوم هذه الأيديولوجيا على أساس (الصراع) ، بين أصحاب الأعمال والعمال ، وبين الدولة والشركات والمؤسسات ، وعلى أساس (المنافسة) ، بين الشركات والمؤسسات ، وبين الجهات المحلية المختلفة ، وبين الأفراد بعضهم بعضا ، وفي هذا (الإطار) تكونت النقابات في البلاد الرأسمالية ، لتحمي المنضمين إليها من (أعدائهم) ، والطامعين في عرقهم ورزقهم .

فالحياة في ظل الفلسفة الرأسمالية تقوم على (التحدي) ، المبتنى على (العمل) ، فهو وحده القادر على خلق (الأمل) في المستقبل ، و (السعادة) في الحاضر ، كما تقوم على (التجمع) في نقابات ، تحمي (الحقوق) من أن تنتهب وتضيع .

وتنعكس هذه الأيديولوجيا السائدة في المجتمعات الرأسمالية على نظم التعليم بها ، فعلى التعليم اعتمدت الرأسمالية ، في تحقيق ما حققت من تقدم ، فهو الذي قدم لها العلماء والباحثين والمهندسين ، الذين طورت بهم وسائل

(١) جورج سول (مرجع سابق) ، ص ٨١ .

(٢) جوزيف شومبيتر : الرأسمالية والاشتراكية والديموقراطية — تعريب وتطبيق خيرى حماد — الجزء الأول — العدد (١٨١) من (اخترنا لك) — الدار القومية للطباعة والنشر ، ص ٢٠١ .

(٣) ١ . اليكسييف : القانون الاقتصادي للرأسمالية الحديثة — ترجمة

اسماعيل عبد الرحمن — دار الفكر — ١٩٥٨ ، ص ٩ .

الانتاج ، وتمكنت من استبدال « العمل اليدوى بالآلات والماكينات ، وظهور اختراعات ، أدت الى ميكنة صناعة الغزل والنسيج ، وصناعة التعدين ، واستخراج الفحم ، وتوجت هذه الثورة فى الصناعة باكتشاف الطاقة البخارية » (١) ، ثم بالتطور الكبير فى استخدام الطاقة فيها بعد ، باكتشاف الطاقة الكهربائية ، ثم الطاقة الذرية .

ومن ثم اهتمت الرأسمالية بعد عصر الاصلاح ، باصلاح نظم التعليم بها ، كما رأينا فى الفصل الأول ، عند الحديث عن (الأيديولوجيا والتربية ، فى المانيا) (٢) ، و (استثمرت) فى الانسان ، جنباً الى جنب مع (استثمارها) فى مختلف المشروعات الأخرى ، وأعتبرت الاتفاق عليه اتفاقاً (استثمارياً) ، ولم تعد تنظر اليه ، على أنه مجرد (خدمة) تؤدي ، بدوافع أخرى ، تتصل بالانسانية أو العدالة الاجتماعية أو غيرها .

غير أن نظم التعليم فى البلاد الرأسمالية ، تقوم على أساس (المنافسة) ، بين مختلف الجهات المحلية ، فالتعليم مسئولية الشعب أساساً فى الجهات المحلية ، وقد تتدخل الدولة — أو لا تتدخل — لمساعدة الشعب ، فى تمويل برامج التعليم ، غير أن تدخلها — أن تدخلت — لا يكون للإشراف والتوجيه والسيطرة ، بل للمساعدة وحدها غالباً .

وقد استطاعت البلاد الرأسمالية المعاصرة ، أن تحقق مرحلة الزامية أطول من أية مرحلة الزامية حققها بلد غير رأسمالى لأبنائه ، فقد بلغ طول مرحلة التعليم الإلزامى فى الولايات المتحدة ١٢ سنة (من سن ٦ — ١٨) ، و ١١ سنة فى إنجلترا (من سن ٥ — ١٦) ، و ١٠ سنوات فى فرنسا (من سن ٦ — ١٦) ، و ٩ سنوات فى اليابان (من سن ٦ — ١٥) ، بينما هى لا تتعدى ٨ سنوات (من سن ٧ — ١٥) فى الاتحاد السوفيتى ، زعيم المعسكر الشيوعى (من المقرر أن ترتفع الى عشر سنوات) .

كما رأينا فى الجدول رقم (٢) (٣) مدى اهتمام هذه البلاد بالتعليم العالى ، وإن كان الاتحاد السوفيتى يهتم به اهتماماً كبيراً ، أكثر مما تهتم به بقية البلاد الرأسمالية المعروضة بالجدول ، فيما عدا الولايات المتحدة .

-
- (١) حمدى مصطفى حرب : التربية والتكنولوجيا ، فى معركة التصنيع — دار المعارف بمصر — ١٩٦١ ، ص ١٢ .
(٢) أرجع الى ص ٤٢ ، ٤٣ من الكتاب .
(٣) أرجع الى ص ١٢٢ من الكتاب .

(م ١٠ — الأيديولوجيا والتربية)

بالأحرى أنه يهتم به على حساب مراحل التعليم الأخرى ، كما يبدو من حديثنا عن التعليم الابتدائي فيها سبق ، ومع ذلك فإن نسبة من يلتحقون بهذا التعليم فيه ، لا يتعدى ٢٤٪ ممن هم في سن التعليم الجامعي (٤ مليون طالب) ، بينما نسبة من يلتحقون به في الولايات المتحدة تصل الى ٤٣٪ (٥٢٦٠٠٠٠ طالب) ، فبين البلدين — على ذلك — بون شاسع ، في مدى الاهتمام به .

غير أن (المنافسة) بين مختلف الجهات المحلية في التعليم ، جعلت التعليم في هذه البلاد ، وخاصة في الولايات المتحدة ، حيث سلبية الحكومة الفيدرالية تماما في شئون التعليم — جعلته يجمع بين الغث والسمين من التعليم ، وجعلت نظم التعليم فيها تجمع بين المتناقضات — بين النظم الصالحة التي تحتذيها الشعوب الأخرى ، والنظم الفاسدة ، والمتخلفة الجامدة ، التي جعلت الكثيرين من المفكرين ، ينادون في الولايات المتحدة — مثلا — بتدخل الحكومة الفيدرالية ، لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ، بين مختلف الأمريكيين ، بعد أن صارت « المدرسة الأمريكية تعكس النظام الاجتماعي الاقتصادي في كل شيء تقوم به ، فيما تعلمه ، ومن تعلمهم ، ومن يقومون بالتعليم ، ومن يقومون بتوظيف المدرسين ، والاستغناء عنهم » (١) ، وبعد أن صار « هناك خطر اقتضار التعليم الجامعي على أبناء الأثرياء ، وهو أمر يمكن أن يؤدي الى مجتمع مقسم الى طبقات ثقافية » (٢) .

بيد أن هذا التطور ، الذي تطورت اليه الرأسمالية ، وفق أيديولوجيا الحياة فيها ، ابقاء على (المنافسة) لتحقيق (الربح) وحده ، وما نتج عن ذلك من ثقة بالنفس ، دفع الى بعض الغرور ، الذي تصورت به الرأسمالية (وصايتها) على العالم ، وشجعها على ذلك — التطور الخطير في انتاج الأسلحة ، والتحالف بين شركات السلاح ، وحكومات تلك البلاد الرأسمالية ، مما جعلها تبدو على أشنع صور الاستغلال والجشع ، والبطش والغرور ،

(١) هيربرت ريد : التربية من أجل السلام — ترجمة حمزة محمد الشيخ — راجعه دكتور عطيه محمود هنا — رقم (٥٣٧) من (الألف كتاب) — مؤسسة سجل العرب — ١٩٦٤ ، ص ٧٠ ، ٧١ .

(٢) هيوبرت همفري : في سبيل البشرية — ترجمة أحمد شناوى — مكتبة الوعي العربي — ١٩٦٤ ، ص ٩١ .

وتبدو كما لو كانت تستغل الآلات وتطورها لابتلاع العالم ، والسيطرة عليه
اقتصاديًا وسياسيًا (١) .

وكان ذلك هو الجو الذي مهد لقيام الاشتراكية المتطرفة ، أو الشيوعية ،
في العصر الحديث ، مناهضة للرأسمالية ، عاملة على حماية شعوبها وخيرات
أرضها من هذا الخطر الداهم .

وتعود الاشتراكية هي الأخرى الى الكتاب الاشتراكيين ، الذين
ظهروا في القرن السادس عشر ، متأثرين بأفكار أفلاطون في (الجمهورية) ،
فقد لوحظ أن (المجتمع المثالي) أو (اليوتوبيا) Utopia ، الذي رسمه
سير توماس مور Sir Thomas More أحد قادة الانسانية في إنجلترا
سنة ١٥١٥ ، « كان متأثرًا بأفلاطون ، سواء في الاقتصاد الاجتماعي ،
أو في الأفكار التربوية » (٢) . كما لوحظ أن تأثر كتاب القرن الثامن عشر
(بمور) ، كان واضحًا ، حتى لقد سموا (بالمثاليين) أو (الطوباويين) (٣) .

وتتفاوت الاشتراكيات فيما بينها فيما تلقى على الدولة من أعباء ،
وما تمنحه لها من حق التدخل في شئون الأفراد والمجتمعات — بين الاشتراكية
المتطرفة ، التي تلقى على الدولة كل أعباء التقدم ، وتمنحها كل صلاحيات
التدخل في شئون الأفراد والمجتمعات — والاشتراكيات المعتدلة ، التي تلقى
على الدولة بعض تلك الأعباء ، وتمنحها ما يتفق مع هذه الأعباء من
صلاحيات .

والاشتراكية المتطرفة ، هي الاشتراكية التي نادى بها كارل
ماركس Carl Marx (١٨١٨ — ١٨٨٣) ، والتي رد بها على
أستاذه هيجل Hegel (١٧٧٠ — ١٨٣١) ، تمامًا كما رد أرسطو على
أستاذه أفلاطون (٤) .

وقد كانت آراء ماركس هذه رد فعل عنيفًا للرأسمالية ، التي

(1) LENIN, V. I. : The National Liberation Movement in the East ; Foreign Languages Publishing House, Moscow, 1957, p. 98.

(2) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 196.

(3) Ibid., p. 195.

(4) LLOYD, CHRISTOPHER : Democracy and Its Rivals, An Introduction to Modern Political Theories ; Longmans, Green and Co., London, 1940, pp. 145 - 148.

بلغت ذروة غطرستها وقوتها وبطشها في عصره ، ولذلك فهو يرى أن النظريات الاشتراكية السابقة عليه نظريات مخترعة ، أما نظريته هو ، فهي « وليدة النظام الرأسمالي الحاضر » (١) ، الذي يقوم على استغلال الانسان ، لأخيه الانسان ، يسرق خيراتهم ، ويعمل على فرض الجهل والتخلف عليه ، حتى يظل قادرا على استغلاله ونهبه ، ولذلك فهي تسمى أحيانا (بالاشتراكية الماركسية) ، وأحيانا أخرى (بالاشتراكية الحديثة) (٢) ، كما تسمى أحيانا (بالاشتراكية المتطرفة) ، أو (الشيوعية) (٣) .

وكان ماركس يرى أنه لا سبيل للتصدي للرأسمالية ، الا الثورة الدموية عليها ، وإن تنجح هذه الثورة — في نظره — الا بالتنمية المادية ، على أن توضع أدواتها « تحت سيطرة الدولة ، لتديرها » (٤) ، تخطط لها تخطيطا دقيقا حازما ، يستفيد بثتى الامكانيات المتاحة ، المادية والبشرية ، حتى يتحقق وجود « مجتمع لا وجود فيه للطبقات ، يسوده الاخاء الشامل ، والمساواة التامة ، يستخدم أرقى الفنون التطبيقية ، قادر على أن يفى الخير للجميع ، مجتمع تتحقق فيه (الوعود العظيمة) ، ، التى تنادى بها (الاشتراكية الدولية الثورية) » (٥) .

وقد وجدت هذه الاشتراكية المتطرفة فرصتها للتطبيق بقيام الثورة البلشفية في الاتحاد السوفيتى سنة ١٩١٧ ، فقد ورث البلاشفة عن العهود القيصرية تخلفا واضحا ، أحسن ستالين التعبير عنه بقوله :

« (اننا متأخرون ٥٠ — ١٠٠ سنة عن البلدان الراقية ، واننا

(١) الدكتور عبد الحليم الرفاعى : الاقتصاد السياسى — الجزء الاول — الطبعة الاولى — ١٩٣٦ ، ص ٥٨ .

(٢) جورج سول (مرجع سابق) ، ص ٩٢ .

(٣) الدكتور محمد نسيم رأفت : « مبدأ تكافؤ الفرص » — صحيفة التربية — تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية — السنة الخامسة عشرة — العدد الاول — نوفمبر ١٩٦٢ (عدد خاص عن « الميثاق والتربية ») ، ص ٤١ .

(٤) جون فوستر دالاس : حرب أم سلام — العالمية للطبع والنشر — ١٩٥٧ ، ص ٢١ .

(٥) جورج كاونتس : التعليم في الاتحاد السوفيتى — ترجمة محمد بدران — مكتبة الانجلو المصرية ، ص ٥٢ .

يجب أن نقطع هذا الشوط في عشر سنين) ، و (اننا سنفعل هذا ، والا نضى علينا) .

وقد أيد موقفه هذا بالعبارة المشهورة ، التي قالها لينين :
(اما أن نلحق بالبلدان الرأسمالية الراقية ونتفوق عليها ، واما أن نهلك) .

وكان هذا من الواجبات العظمى التي عهد بها الى المعاهد التعليمية السوفيتية « (١) .

والى هذا (التخطيط الحازم الشامل ، التحقيق التقدم) ، يعود ما أحرزه البلاشفة من تقدم (٢) ، في فترة زمنية قياسية ، تقل عن نصف قرن من الزمان .

ومما يلفت النظر في هذا (التخطيط) ، أنه ألقى على التعليم (مسئولية) تحقيق التقدم في مختلف المجالات ، ولذلك اهتم به البلاشفة منذ اللحظة الأولى لتفجر الثورة ، فقد كان لينين « يصدر مرسوم (الأرض لمن يفلحها) ، وفي أكتوبر سنة ١٩١٧ يوقع مرسوم انشاء لجنة حكومية للتعليم ، ايذانا ببداية اعادة تنظيمه ، وينظم أعظم حملة عرفتھا الانسانية حتى ذلك الحين ضد الأمية ، ويحرك قطارا الى طشقند ، يحمل شعار الصليب الأحمر ، ويحمل ١٥٠ أستاذًا ومساعد أستاذ من موسكو ، و ٢٠ ألف مجلد ، جمعت من العاصمة ، وأجهزة المعامل اللازمة لانشاء كلية الطب في تركستان — كل ذلك وهو يشعل الثورة » (٣) .

وقد استمر هذا الاهتمام بالتعليم ، كوسيلة لتحقيق الآمال المنشودة ، حتى اليوم ، فقد ذكر مندوب الاتحاد السوفيتي ، في المؤتمر الدولي

(١) المرجع السابق ، ص ٧٠ .

(2) CHILKIN, M. G. : "Higher Technical Education in the U. S. S. R." — Chapter Two from : HIGHER EDUCATION IN THE U. S. S. R., UNESCO ; Educational Studies and Documents, No. 39, 1961, p. 18.

(٣) أديب ديمتري : « منهج وتطبيقه في التعليم » — الكاتب — مجلة المثقفين العرب — السنة الحادية عشرة — العدد ١١٩ — فبراير ١٩٧١ ، ص ٤٧ ، ٤٨ .

الثامن عشر للتعليم العام ، سنة ١٩٥٥ ، أن ميزانية التعليم هي أضخم ميزانية ، بعد ميزانية الزراعة (١) ، وقد تمكن البلاشفة بفضلها ، من تحقيق مرحلة الزامية ، استوعبت جميع الملزمين الى سن الخامسة عشرة ، ومن توفير فرص التعليم كلها ، حتى مرحلة التعليم العالي ، أمام الصغار والكبار ، وبذلك مكن البلاشفة « الشعب السوفيتي ، بكل طوائفه ، من اقتحام الجامعات » (٢) .

فالاشتراكية المتطرفة تلقى على الدولة المسؤولية كلها ، ودور الأفراد والهيئات سلبي فيها تماما ، فهم ليسوا أكثر من (أدوات) تستغلها الدولة لتحقيق أهدافها وأغراضها ، وكانت هذه الاشتراكية مناسبة لعصرها وزمانها ، رغم (لا انسانيته) ، ولكن مع عصر التقارب بين الشعوب ، والثورة التكنولوجية في وسائل المواصلات ، التي يعيشها العالم منذ الحرب العالمية الثانية ، ظهرت اشتراكيات أخرى أكثر (عصرية) وأكثر (انسانية) ، تسعى للتقدم ، دون ما حرب تشنها بالضرورة على أعدائها ، أو من تتصورهم أعداءها .

وتتفق هذه الاشتراكيات المعتدلة مع (الشيوعية) ، في أنهم — يرغبان في خلق ديموقراطية اقتصادية ، كما يسعيان الى خلق ديموقراطية سياسية (٣) ، بيد أنه اذا كانت الشيوعية مجموعة من المعتقدات الجامدة ، قد لا تصل الى أبعد من التأميم (٤) ، فإن الاشتراكية المعتدلة مرنة ، « وهي تقترب من المذهب الحر ، بأخذها بمبدأ الملكية الخاصة ، ولكنها تبتعد عنه ، بما تريد أن تعهد به الى الدولة من الوظائف الاقتصادية » (٥) ، وذلك بتأكيد الملكية العامة (٦) لبعض وسائل الانتاج ، كالارض والفحم والقوة والبنوك (٧) .

(1) XVIII th International Conference on Public Education, UNESCO, Publication No. 167 ; International Bureau of Education, Geneva, 1955, p. 35.

(٢) د. عبد المنعم عبيد : « الجامعات ، وعلاقتها بالصناعة والمجتمع » (مرجع سابق) ، ص ١٥٩ .

(3) LLOYD, CHRISTOPHER ; Op. Cit., p. 123.

(٤) جوزيف شومبيتر : الرأسمالية والاشتراكية والديموقراطية — الجزء الأول (مرجع سابق) ، ص ٢٥٨ .

(٥) الدكتور أحمد محمد إبراهيم (مرجع سابق) ، ص ٩٢ .

(6) LLOYD, CHRISTOPHER ; Op. Cit., p. 140.

(7) Ibid., p. 127.

فالشيوعية على ذلك نقيض الرأسمالية ، وبين النقيضين تقف الاشتراكية المعتدلة ، تجمع بين مميزاتها وتتخلص من عيوبهما غالبا ، فهي — مثلا — تؤمن بالمساواة بين المواطنين كما تفعل الشيوعية ، وبتوفير الحرية للمواطنين ، كما تفعل الرأسمالية ، وتسعى سعيا الى « التوفيق بين الاعتراف بقيمة الفرد وحرية ، ومساواته بغيره ، مع توجيه الدولة لخير الفرد والجماعة ، في نفس الوقت » (١) .

وتؤمن الاشتراكية المعتدلة هي الأخرى بالتعليم سبيلا الى التقدم ، الا انها لا تضعه تحت سيطرتها واشرافها ، على هذا النحو الذى رآناه فى الاشتراكية المتطرفة . ومع ذلك فالتعليم فى الاشتراكية المعتدلة (موجه) لتحقيق خطط الدولة التى تضطلع بها للتنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وفى حدود هذا الاطار العام ، يتحرك النظام التعليمى فى الاشتراكية المعتدلة ، فقد يكون التخطيط للتعليم حازما ، وقد يكون أقل حزما ، وقد يسمح فيه بالمدارس الخاصة ، وقد تحرم هذه المدارس ، وقد يصطبغ التعليم بالصبغة الدينية أو الطائفية ، وقد يحرم مثل هذا التعليم الدينى ، كما هو الحال فى الاشتراكية المتطرفة أو الشيوعية .

والأمر يختلف من اشتراكية معتدلة الى أخرى ، حسب مدى (اعتدال) تلك الاشتراكية ، أو (تطرفها) .

(١) الدكتور محمد نسيم زأفت (مرجع سابق) ، ص ٤٢ .

رابعاً : العوامل السياسية

إذا كانت (النظرية الاقتصادية) مسألة (قيود أو لا قيود) في العلاقات والمسائل الاقتصادية المختلفة ، وفي ألوان النشاط الاقتصادي ، التي يقوم بها الأفراد أو الشركات ، فإن (النظرية السياسية) التي يسير عليها المجتمع — هي الأخرى — مسألة (قيود أو لا قيود) ، تضعها السلطة الحاكمة — أولاً تضعها — في طريق العلاقات والتصرفات الخاصة والعمامة ، بين الأفراد والجماعات .

ومن هنا نجد أن الفصل بين النظرية الاقتصادية والنظرية السياسية صعب ، بل مستحيل ، كما نجد مدى التفاعل والتداخل بين العوامل السياسية والاقتصادية في التأثير في الأيديولوجيا ، ثم في التأثير بعد ذلك في نظم التعليم .

وقد لوحظ دائماً أن الحكومات الديكتاتورية ، التي صادرت حريات الأفراد السياسية ، تدخلت في المسائل الاقتصادية أيضاً ، إما بالتأميم أو بالمصادرة ، تمكينا لها من ممارسة قوتها ، وفرض آرائها ، وتحطيماً لقوة خصومها في الداخل . وقد حدث ذلك في أسبرطة القديمة ، كما حدث في الديكتاتوريات الحديثة ، في عهد هتلر في ألمانيا (النازية) ، وفي عهد موسوليني في إيطاليا (الفاشية) ، وفي عهد الديكتاتورية العسكرية في اليابان ، وفي ظل الحكم الشيوعي المنتشر في البلاد الشيوعية اليوم ، وفي ظل الديكتاتوريات الأخرى المنتشرة حولنا في بلاد العالم الثالث عموماً ، وفي البلاد العربية خصوصاً .

وكل الدراسات تشير إلى أن ما حدث في البلاد من سيطرة على المرافق الاقتصادية ، أو تقييد لها ، لم يكن هدفه « تطبيق نظرية اقتصادية » ، أو تحقيق فلسفة اجتماعية ، ولكنه يحدث لتزويد الدولة بالقوة ، التي تحتوى بها من خصومها ، في داخل البلاد وخارجها . والحد الفاصل بين الحكومات التي تسيطر على المرافق العمامة ، والتي لا تسيطر عليها ، يبين جلياً أن الفارق السياسي ، هو الفارق المهم بين النوعين ، ثم تتبعه الفوارق الاقتصادية .

إن الفارق بين هذين النوعين من نظم الحكم هو الفارق بين الحكومة المطلقة ، والحكومة الديمقراطية (١) .

(١) ب. ج. وودز (مرجع سابق) ، ص ١٣ — من المقدمة للأستاذ عباس محمود العقاد .

ورغم ذلك ، فإنه لا يوجد بلد من البلاد ، تعترف الدولة فيه بأنها
تتبع غير الطريق الديمقراطي ، وأكثر الدول تسلطا واستبدادا
وديكتاتورية ، تدعى أنها هي الديمقراطية ، وأن ما سواها من
الدول ، هي المستبدة والمتسلطة .

وربما عاد هذا الخلط بين الديمقراطية ونقيضها الى المبدأ
الديمقراطي ذاته ، فالتعريف الأكثر شيوعا للديموقراطية ، هو أنها
أسلوب الحكم الذى يقوم على احترام الفرد ، والمساواة بين
المواطنين ، واعطاء أكبر قدر ممكن من الحرية ، بما لا يتنافى مع
الصالح العام ، والتعاون فى سبيل رفاهية الجماعة (١) . وعلى ذلك
فإن هذا المبدأ مرن واسع ، بحيث يجمع — على حد تعبير هانز —
بين المتناقضات ، فهو يجمع بين الديمقراطية الغربية ، القائمة
على حرية الفرد ، واحترام هذه الحرية ، وبين الديمقراطية
الشرقية ، القائمة على مصلحة الجماعة ، أو على الديمقراطية
الجماعية ، المبنية على الاقتصاد الاشتراكي ، وعلى احتكار الدولة (٢) .

ولذلك يرى هانز ، أن كلا من هذين التفسيرين — الغربي الذى
يركز على الحرية الفردية ، والشرقى الذى يركز على مصلحة الجماعة —
خطأ ، إذا طبق وحده ، إذ يجب أن تبدأ الديمقراطية من الحرية الفردية ،
أو من المساواة الاجتماعية ، على أن تسير الى الجانب الآخر من
الديموقراطية ، لأن كلا منهما لو طبق وحده ، لا يفي بالغرض (٣) .

وعلى ذلك فإن الحديث عن العوامل السياسية ، فى ظل هذا
التعريف للديموقراطية ، لا بد أن يؤدي الى بلبلة واضطراب ، حاول
الدكتور محمد فاضل الجمالى التخفيف منهما ، بوضعه بعض
(المعايير) ، التى يلخصها فى « الاعتراف بأن كل فرد من أفراد الأمة والوطن ،
شريك فى ذلك الوطن ، وأن للفرد كرامته ، وله حقوقه ، وعليه واجباته » ،
وفى « مشاركة أبناء الأمة والوطن ، على اختلاف مذاهبهم وعناصرهم
وأجناسهم وطبقاتهم ، على قدم المساواة ، فى اختيار نوع الحكم ، ومن
يتولى الحكم ، بكل حرية وطمأنينة » ، وفى « مشاركة المواطنين جميعا

(1) ORGAN, TROY: "The Philosophical Bases of Integration" — THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL EXPERIENCES; The Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago, Illinois, 1958, p. 40.

(2) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 235.

(3) Ibid. p. 137.

في تقرير أهداف الدولة ، وفي تنفيذ مخططاتها » ، وفي « أن تحترم الأثرية الأقلية ، فتراعى حقوقها ، ولا سيما حقها في إبداء رأيها بكل حرية وأمان . كما أن على الأقلية أن تراعى حق الأثرية في الحكم ، وأن لا تقوم بما يخل بالنظام العام ، والا تشتغل في الظلام بأعمال النسف والغدر » (١) . وهذه (المعايير) ، هي التي تحكم النظام الديمقراطي وتجعل هذا النظام « ينبثق الحكم فيه من ارادة الشعب ، بعد استشارة الشعب في جو حر حيادي نزيه . فذلك هو نظام (الشورى) الصحيح ، الذي عناه القرآن الكريم » (٢) .

وربما كان الحديث عن العوامل السياسية — لذلك — أدق في ضوء (السلطة) ، وما اذا كانت تلك السلطة (احتكارية) ، يستبد بها فرد أو أفراد ، أم (جماعية) ، تقوم على الشورى ، وعلى الرجوع الى الأمة — سواء كان نظام الحكم ذاته قبليا أو ملكيا أو جمهوريا ، فتلك النظم كلها إنما هي مظاهر ، لا تعبر عن جوهر وحقيقة ذلك الحكم .

فهناك بلاد تنبع السلطة فيها من الشعب ، والحكومة لا تتخذ فيها أى قرار ، الا اذا وافق عليه الشعب ، عن طريق ممثليه ، وهناك بلاد تحتكر الحكومة السلطة فيها ، وتتركز هذه السلطة عادة في يد حاكم واحد فرد ، أو حزب واحد ، ياتمر بأمر حاكم واحد فرد ،

وبين هذين النمطين المتناقضين من البلاد ، يمكن أن توجد أنماط أخرى ، حسب مدى (السلطة) الممنوحة للشعب للتدخل في أعمال الحكومة ، أو مدى احتكار الحكومة للسلطة ، ولكننا نفضل أن نقتصر على هذين النمطين المتناقضين ، لنبيين من خلالهما تأثير العوامل السياسية في الأيديولوجيا ، ثم تأثيرها — بعد ذلك — في التربية ، مبتعدين عن المصطلحات السياسية المضللة أحيانا .

وغالبا ما تقوم فلسفة الحكم في ظل النظم الاستبدادية ، التي يحتكر السلطة فيها فرد أو أفراد ، على دعاوى باطلية ، تبرر هذا الحكم الاستبدادى . وهذه الدعاوى تنقسم بالخداع تارة ، وبالنزور والبهتان تارة أخرى ، وبالعزور تارة ، وبالصرافة التي تصل الى حد الوقاحة تارة أخرى ، فهي عند نابليون ، الديكتاتور الفرنسى ، تقوم — خداعا وتضليلا —

(١) الدكتور محمد فاضل الجمالى : آفاق التربية الحديثة في البلاد النامية (مرجع سابق) ، ص ٥٠ ، ٥١ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٥٠ .

على أساس « حق الشعب » (١) ، وهى تقوم عند النازيين — زورا وبهتانا — على أساس سيادة الجنس الأرى ، القادر على توحيد أوربا ، ثم حكم العالم (٢) ، كما تقوم عند موسولوليني ، دكتاتور الفاشست فى إيطاليا — غرورا — على أساس أن « الديمقراطية قد انتهى عهدا ، وأصبحت مستهلكة ، لأن الناس قد أنهكتهم الحرية » (٣) ، وتقوم عند البلاشفة فى الاتحاد السوفيتى — صراحة — على أساس « ديكتاتورية الطبقة العاملة » ، التى تعنى « السلطة اللانهائية ، التى تستند على القوة ، لا على القانون » (٤) ، والتى « تنفرد فيها شذمة ضئيلة بالحكم ، باسم العمال والفلاحين » الذين ليس لهم حرية الانتقال ، من مصنع إلى مصنع ، أو من حقل إلى حقل » (٥) .

وتنعكس هذه الفلسفة الاحتكارية الاستبدادية على الأيديولوجيا ، الفردية والجماعية ، فنجد « أسير الاستبداد » لا يملك شيئا ليحرص على حفظه ، لأنه لا يملك مالا غير معرض للسلب ، ولا شرفا غير معرض للاهانة ، ولا يملك الجاهل منه آمالا مستقبلية ليتبعها ، ويشقى كما يشقى العاقل فى سبيلها .

وهذه الحال تجعل الأسير لا يذوق فى الكون لذة نعيم ، غير المذات البهيمية ، وبناء عليه يكون شديد الحرص على حياته الحيوانية ، وإن كانت تعيشة ، وكيف لا يحرص عليها ، وهو لا يعرف غيرها ؟ » (٦) .

كما نجد « أسير الاستبداد لا نظام فى حياته . قد يصبح غنيا

(١) هيوسيتون واطسون (مرجع سابق) ، ص ١٦ ، ١٧ — من التقديم ، للأستاذ عباس محمود العقاد .

(2) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 219.

(3) DEWEY, JOHN ; Op. Cit., p. 360.

(٤) دكتور وهيب إبراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ٥٦ ، ٥٧ .

(٥) الدكتور أبو الفتوح رضوان : « التربية والاندفاع الثورى » — الرائد — مجلة المعلمين — السنة السابعة — العدد الثانى — ديسمبر ١٩٦١ ، ص ٤ .

(٦) عبد الرحمن الكواكبي : « كتاب طبائع الاستبداد » ومصارع الاستعباد — من كتاب : الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبي ، مع دراسة عن حياته وآثاره — بقلم محمد عمارة — الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر — ١٩٧٠ ، ص ٣٨٥ .

فيضحى شجاعا كريما ، ويمسى فقيرا ، فيبيت جبانا خسيسا ، وهكذا كل شئونه تشبه الفوضى . و«أقل ما يؤثر الاستبداد في أخلاق الناس ، أنه يرغم الأخيار منهم على ألفة الرياء والنفاق ، ولبئس السيئان ، ويعين الأشرار على اجراء في نفوسهم ، آمنين حتى من الانتقاد والفضيحة » (١) .

وباختصار ، نجد «أسير الاستبداد» ، «يعيش خاملا خامدا ، ضائع القصد حائرا ، لايدري كيف يميت ساعاته وأوقاته ، ويدرج أيامه وأعوامه ، كأنه حريص على بلوغ أجله ، ليستتر تحت التراب » (٢) .

كما تنعكس هذه الفلسفة الاحتكارية الاستبدادية على التربية ، فنرى نظام الحكم الاستبدادي ، يسيطر على التعليم ، ويستبد به ، ويوجهه لتحقيق أغراضه ومطامعه ، في داخل البلاد وخارجها ، فبه يبسط سلطاناه على النفوس ، ويبث ما يريد بقاءه من آراء ومعتقدات ، مما يسهل عليه مهمة الحكم ، على النحو الذي يريده الحاكم المستبد ، وبه يخطط للحصول على (القوى البشرية) اللازمة لتحقيق أحلامه ، بالكف والمطوبين ، وفي الزمن المحدد ، وهو يطبق في ذلك حرفيا ويعنف — على حد تعبير أوليخ — ذلك المبدأ الأفلاطوني — الأرسطي ، القائل بأن التربية ، جزء من استقرار الدولة (٣) .

ولا ينمو الانسان في ظل الحكم الاستبدادي (انسانا) ، له حقوق (الإنسان) ، وإنما هو ينمو — من خلال عمليات التربية — «حيوانا اجتماعيا . أنه ينمو عضوا في جماعة ، هي نفسها جزء من تنظيم أكبر ، يسمى المجتمع ، أو الدولة القومية » (٤) ، التي تتركز أمورها في النهاية ، وكذلك أمور التربية فيها ، في يد الحاكم المستبد وحده ، ولذلك نجد نظم التعليم في ظل الحكم الاستبدادي نظاما احتكارية ، تقوم على المركزية ، ولا تسمح بالحرية أو التنوع أو المرونة ، وغالبا ما يحرم انشاء المدارس الخاصة والطائفية ، وإنما تفرض على المواطنين جميعا مدارس معينة ، تحقق أهداف الدولة ، فالدولة ، وحدها — وعلى رأسها الحاكم المستبد — هي التي تحدد المناهج والطرق ، وفلسفة التعليم وأهدافه ، وهي التي تنشئ المدارس ، وتحدد نوعيتها ، ونوعيات المتحقيقين بها ، وهي التي تخطط للتعليم ، وتشرف على تنفيذ الخطط ، من خلال أجهزة الدولة المختلفة ، التي يسيطر عليها الحاكم المستبد .

(١) المرجع السابق ، ص ٣٨٨ ، ٣٨٩ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٤٠١ .

(٣) ULICH, ROBERT ; Op. Cit., p. 264.

(٤) LLOYD, CHRISTOPHER ; Op. Cit., p. 177.

وقد رأينا صورة واضحة لذلك كله في الاتحاد السوفيتي ، عند الحديث عن العوامل الاقتصادية ، فقد استخدم البلاشفة التعليم « لتغيير مجرى التاريخ ، وتغيير طبيعة الانسان » ، وهو عندهم « يضم كل الجهاز الثقافى ، وكل الهيئات ، التى يمكن أن تؤثر تأثيرا كبيرا أو قليلا » فى عقول الصغار والكبار « (١) .

ويرى جورج كاونتس أن البلاشفة قد تفرقوا فى نظرتهم الى التعليم ، « على زعماء أى مجتمع آخر على ظهر الأرض . ولا تقل عنايتهم الشديد بأساليب التعليم ، ومحتويات البرامج المعدة لتشكيل عقول الشبان و (الكبار) ، عن عنايتهم بعتاد قواتهم المسلحة ، أو بنظامهم الاقتصادى ، لأنهم يرون أن التربية (سلاح بقرار) ، فى (قضية الشيوعية) ، ولولا ما أنشأه البلاشفة ، من هيئات تعليمية واسعة النطاق ، لما كان لهم من القوة فى العالم ، ما يستمتعون به اليوم » (٢) . كما يرى أن « منهج التعليم المنظم ، الذى وضعه الحزب الشيوعى ، ثم عدله ووسع مداه ، ليعد ، بعد الدكتاتورية نفسها ، الوسيلة التى يستطيع بها فهم المارد الجبار . ذلك أن هذا الشعب قد حشد جميع قوى التعليم النظامى ، أكثر مما حشدته أية دولة أخرى فى التاريخ كله ، كى ينال أغراضه ، ويتقدم نحو أهدافه المستقبلية البعيدة . ولم يكن ينافسها فى ذلك الميدان خلال العصر الحديث ، الا ألمانيا تحت حكم النازيين ، واليابان الامبراطورية ، تحت حكم الطبقة العسكرية . لكن الحكم النازى ، والعسكرى اليابانى ، لم يطل عهديهما ، حتى تبلغ برامجهما التعليمية حد الكمال » (٣) ، كما حدث للنظام السوفيتى .١٠١

أما فلسفة الحكم فى ظل النظم الديمقراطية ، التى تقوم على الشورى ، فانها تقوم على أساس (الثقة) فى (الانسان) ، ولذلك نجدا الفرد فى ظل هذه النظم ، « ليس حرا فى اختيار طريقته الخاصة فحسب ، بل ان السياسة العامة نفسها تعتبر نتيجة للاختيارات التى اختارها الأفراد ، كأعضاء فى الجماعة » (٤) .

(١) دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة

(مرجع سابق) ، ص ١٤٩ .

(٢) جورج كاونتس (مرجع سابق) ، ص ٤٣٨ ، ٤٣٩ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٩ .

(٤) CHASE, FRANCIS S.: Education Faces New Demands, HORACE MANN Lecture, 1956 ; University of Pittsburgh Press, 1956, p. 13.

وعلى ذلك ، فان « الديمقراطية ، في مفهومها المتكامل ، تعتمد أساسا على احترام الانسان كإنسان ، وعلى احترام الشخصية الانسانية ، والاعتراف بقيمتها ، وتقديس لكل ما هو انساني — فالفرد الانساني إذا ما منح الفرصة ، يستطيع أن يستغل طاقاته المختلفة ، وأن يسهم في الصالح العام ، وفي صالح نفسه . واحترام الفرد الانساني يجد تطبيقا له في المجتمع الديمقراطي في نواح كثيرة ، منها حرية المناقشة ، واشتراك كل فرد في كل أمر يهمه . . وايمان بالفروق الفردية ، والايمان بأن هذا الفرد قبل الدولة ، لأنه قوامها وأساسها ، ومعنى هذا أن الديمقراطية ، أساسها الأول الايمان بالفرد ، وبالشخصية الانسانية ، ومقدرة هذا الفرد على أن يحدث التغيير والتطور اللازمين » (١) .

وتستمد الدولة قوتها في المجتمعات الديمقراطية ، من حسن تمثيلها لأبناء المجتمع الذي تحكمه ، وبالتالي فهي تستمد قوتها من قوة المجتمع ، والمجتمع يستمد قوته من قوة أبنائه ، فالدولة قوية إذا كان أبناء المجتمع اقوياء شجعانا أحرارا أذكياء ، وهي ضعيفة إذا كان أبناء المجتمع ضعفاء منحلين متخاذلين جبنا مستذلين جهلة . فالدولة في هذه المجتمعات الديمقراطية لا ترتفع على (أشلاء) أبناء المجتمع ، وإنما هي ترتفع على (أكتافهم) ، وليس في النظم الديمقراطية ، ذلك الفصل التعسفي بين الشعب والحكومة ، أو بين المجتمع والدولة ، أو بين المحكوم والحاكم ، كما هو الحال في المجتمعات الديكتاتورية الاستبدادية .

.. ولذلك يلاحظ الدارسون ، أن « التقدم في الدول الديمقراطية ، قد جاء دائما نتيجة للمناقشة ، ولم يأت مطلقا عن طريق التوجيه من سلطة عليا » (٢) ، كما يحدث في المجتمعات الديكتاتورية .

وتنعكس هذه الفلسفة الديمقراطية على الأيديولوجيا ، الفردية والجماعية ، فنجد الانسان يعيش « في ظل العدالة والحرية نشيطا على العمل بياض نهاره ، وعلى الفكر سواد ليله ، أن طعم تلذذ ، وأن تلهي تروح وترويض ، لأنه هكذا رأى أبويه وأقرباءه ، وهكذا يرى قومه الذين يعيش بينهم ، يراهم رجالا ونساء ، أغنياء وفقراء ، ملوكا وصعاليك ، كلهم دائبين على الأعمال ، يفتخر منهم كاسب الدينار بكده وجده ، على مالك المليار ارثا عن أبيه وجده .

(١) الدكتور محمد لبیب النجیحی : التربية وبناء المجتمع العربی — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٧١ ، ص ١٧٩ ، ١٨٠ .

(٢) أحمد سعيد دويدار (مرجع سابق) ، ص ٢ .

نعم . . يعيش العامل الناعم البال ، يسره النجاح ، ولا تقبضه الخيبة ، انما ينتقل من عمل الى غيره ، ومن فكر الى آخر ، فيكون سعيدا بآماله ، ان لم يسارعه السعد في أعماله ، وكيفما كان ، يبلغ العذر عند نفسه وذويه ، بمجرد ايفائه وظيفة الحياة ، أى العمل . ويكون فرحا غخورا ، نجح أو لم ينجح ، لأنه يرى من عار العجز والبطالة « (١) » .

فالانسان في ظل الديموقراطية ، يعيش سعيدا ، مقبلا على الحياة ، مقبلا على العمل ، سعيدا به ، مقبلا على العلم ، يشبع به عقله ، ويغذى به روحه ، متمسكا بالفضائل والمثل العليا ، عاملا على الوصول إليها ، محبا للناس ، سعيدا بهم ، سعيدا بمساعدتهم ومعاونتهم ، لا يعرف الحسد والحقد الى نفسه سبيلا ، وانما يؤمن بالعمل ، وبأن هذا العمل هو باب الرزق والحياة ، وسبيل الاحترام .

كما تنعكس هذه الفلسفة الديموقراطية على التربية ، فنجد التربية في يد الشعب ، يحدد أهدافها وأغراضها ، كما يحدد مناهجها وبرامجها ، ونجد هدفها هو خلق (الانسان) الحر ، القادر على أن يخدم نفسه ، ويستمتع بحياته ، ويساهم في بناء مجتمعه . ولذلك نجد الشعب في هذه المجتمعات ، يقبل على التعليم ، ويتحمل مسئولية تمويل برامج التعليم ، عن رضا وطوعية ، ولا يعتبر ذلك عبئا ماليا عليه ، وانما يراه واجبا مقدسا يجب أن يقوم به .

وليس معنى ذلك سلبية الدولة فيما يتصل بمسائل التعليم ، وانما معناه أن الدور الأساسي هو دور الشعب ، ولكن (المصلحة العامة) ، قد تستدعى اشراف الدولة على التعليم ، وإدارته ادارة مركزية ، كما هو الحال في أستراليا ، كما رأينا عند الحديث عن العوامل الجغرافية ، تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين مختلف المناطق المحلية ، وبين مختلف المواطنين ، وكما هو الحال في فرنسا ، تحقيقا للوحدة الوطنية والقومية بين مختلف الفرنسيين .

كما قد تستدعى المصلحة العامة التعاون بين الشعب والدولة ، فيما ينصل بالاشراف على التعليم ، وإدارته وتمويله ، كما هو الحال في إنجلترا . وقد يضطلع الشعب وحده بالاشراف على التعليم ، وإدارته وتمويله ، كما هو الحال في الولايات المتحدة . فالديمقراطية ليست

(١) عبد الرحمن الكواكبي (مرجع سابق) ، ص ٤٠١ .

مبدأ جامدا ، يفرض مسلكا واحدا ، وانما هى تمتاز بال مرونة والحيوية ،
لتتفق مع مختلف الظروف المتطورة ، وتستجيب لها .

الا أنه سواء كانت ادارة التعليم مركزية أو لا مركزية ، فان التربية
تعمل على خلق (الانسان) الحر الواعى القادر ، خدمة له أساسا ،
ولا تعمل على (صبه) فى (قوالب) معينة ، أو فرض أيديولوجيا معينة
عليه ، أو (تسخير) لخدمة الدولة ، على حساب تضحيته بحريته
وسعادته وأمنه .

ولذلك يسمح فى هذا النظام الديموقراطى ، بإنشاء المدارس الخاصة ،
وبإنشاء المدارس الطائفية ، وبإنشاء غيرها من المدارس والنظم واللوائح ،
التي يريدتها الشعب ، ويراهها محققة لأهدافه .

ولا يكتمل الحديث عن العوامل السياسية ، الا بالحديث عن
الظروف السياسية المؤقتة أو الطارئة ، التي يمر بها بلد من البلاد ، سواء
فرضت عليه هذه الظروف فرضا ، أو كان هو الذى خلقها لاي سبب من
الاسباب .

ومن أمثلة هذه الظروف السياسية المؤقتة ، حالة الحرب ، وحالة
الاضطرابات ، وكذلك حالة بناء الدولة ، بعد الحرب ، أو بعد
الاضطرابات . وفى مثل هذه الظروف السياسية المؤقتة أو الطارئة ،
تحتاج البلاد الى (نظم استثنائية) ، أو غير عادية ، تتفق وهذه الظروف ،
وتمكن البلاد من اجتيازها .

ففى حالة الحرب مثلا ، سواء كان البلد فى حالة حرب حقيقية ،
أو فى حالة استعداد لها ، أو فى حالة ما بعد الحرب ، نجد الأيديولوجيا
الفردية والجماعية تتسم بالاستعداد والتحفز ، ونجدها فى حالة من
(التعبئة العامة) ، لكسب الحرب ، أو لازالة آثارها ، مما يؤدي الى
ارهاق الأمة نفسيا ، بشكل يؤثر على مختلف المشروعات التي يقوم بها
المجتمع ، ويدفع بالدولة فيه ، الى أن تقوم بدورها (القيادية) ، الذى يجب
أن تضطلع به ، حتى توجه الأمور الى ما يحقق للبلاد العزة القومية
والمجد القومى ، أو ما يجنبها عار الهزيمة ، أو يدفع بها بعد الحرب ، الى
التخلف ، الذى يغرى الطامعين فيها بالعدوان عليها ، ولذلك نجد أكثر
الدول ديمقراطية ، تضطر فى وقت الحرب ، الى اللجوء الى ما يشبه
الديكتاتورية ، التي (تستبد) فيها الدولة بكل شيء ، والتي تتمكن بها
من « التدخل الاقتصادى ، الذى سمي باقتصاديات الحرب ، حتى أن

بعض الدول الرأسمالية سيطرت على التنظيم الاقتصادي في وقت الحرب، بصورة تكاد تشبه السيطرة الاقتصادية في الاتحاد السوفيتي « (١) » .

ويرى جوزيف شومبيتر ، أن حالات الاضطرابات شبيهة بحالة الحرب ، من حيث اضطرارها الدولة الى أن تقوم بدورها القيادي ، حفاظا على وحدة الأمة ، ولأما للتصديع الذي يتهدهدها ، فالطريقة « الديمقراطية ، تصبح عاجزة عن العمل ، في أوقات الاضطرابات ، فالديموقراطيات على اختلاف أشكالها ، تعترف في الواقع ، بشيء من الإجماع السياسي ، بأن هناك أوضاعاً من المعقول فيها أن يتخلى عن القيادة التنافسية ، وأن يستعاض عنها بالقيادة الاحتكارية » (٢) .

وفي هذه الظروف السياسية المؤقتة ، سواء في ذلك حالات الحرب ، وحالات الاضطرابات ، تتولى الدولة عادة مقاليد الأمور بنفسها ، فتوجه الاقتصاد ، وتوجه البحث العلمي ، كما توجه أجهزة الاعلام وغيرها ، الوجهة التي تمكثها من اجتياز هذه الظروف ، حافظة للبلاد وحدتها الوطنية ، وتماسكها القومي ، رافعة الروح المعنوية لجماهير الشعب . كذلك توجه نظام التعليم — في ضوء مخطط قومي شامل — الوجهة التي تساعد في تحقيق أهداف الدولة ، فقد تجعل التربية العسكرية جزءاً أساسياً من برامج المدرسة ، وقد توجه الكثير من جهدها نحو تخريج الأطباء أو المهندسين وهكذا ، حسب احتياجات البلاد ، والظروف الطارئة التي تمر بها .

ولذلك يرى هانز ، صعوبة الدراسة المقارنة ، في هذه الأحوال السياسية (غير العادية) ، وذلك « بسبب المصروفات المرتفعة ، بطريقة غير عادية ، على مهمات الحرب والبناء » (٣) .

(١) عبد الملك عودة : دراسات في الإدارة العامة — الجزء الأول — تعريف الإدارة العامة — معهد التخطيط القومي — مذكرة رقم ١٤٤ — ١٩ فبراير ١٩٦٢ ، ص ١٤ .

(٢) جوزيف شومبيتر : الرأسمالية والاشتراكية والديموقراطية — تعريب وتعليق خيرى حماد — الجزء الثانى — العدد (١٨١) من (اخترنا لك) — الدار القومية للطباعة والنشر ، ص ٩١ .

(3) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 79.

(م ١١ — الأيديولوجيا والثربية)

ويمكن أن تعتبر البلاد الآخذة في التقدم من البلاد التي تمر بظروف سياسية مؤقتة أو طارئة ، شبيهة بتلك الظروف التي تمر بها البلاد المحاربة فعلا ، فهي بلاد فرض عليها التخلف فرضا ، وهي تحاول — بعد أن تحررت من الاستعمار وصممت على بناء نفسها من جديد — أن تلحق بركب الحضارة العالمية ، في ظروف بالغة الصعوبة والتعقيد ، تحدثنا عنها عند الحديث عن العوامل التاريخية (١) . ولذلك يرى الدارسون أن هذه البلاد « تعيش في حالة من التطور الاقتصادي ، حتى أنه من الواجب البحث عن طرق أخرى ، شبيهة بتلك التي تتبع في فترات الطوارئ وفي أوقات الحروب ، حتى يكون من المألوف تحطيم كل المهن ، وتجميع المهارات ، للوصول إلى أسرع النتائج ، في أقصر وقت ممكن ، دون المساس بالمستوى المطلوب من الكفاية » (٢) ، وإن هناك اتجاهها عاما في هذه البلاد ، يؤمن « بضرورة قيام الدولة بالتدخل الشامل أو الواسع النطاق » ، « من أجل اللحاق بركب التقدم ، وتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة » (٣) ، وإن الكثير من « القرارات التفصيلية الدقيقة اليوم ، في المجال العلمي والفني ، تصدرها بالفعل حكومات تلك البلاد ، الحديثة العهد بالاستقلال » (٤) .

وتشرف هذه الحكومات على التعليم ، وتديره وتموله ، مع بقية مرافق المجتمع .

والمفروض أن تهتم حكومات هذه البلاد بالتعليم ، بوصفه وحده القادر على أن ينقل البلاد من الواقع المؤلم الذي تعيشه ، إلى مستوى الآمال التي تحلم بها ، والتقدم الذي تنشده ، غير أن ضعف الإمكانيات ، وقلة الموارد ، وضخامة المسؤوليات ، تجعل الكثير منها يهمل التعليم ،

(١) ارجع الى ص ١٢٢ وما بعدها من الكتاب .

(2) Eng. EL-ABD, ABDEL-MEGUID : Training of Technical and Skilled Personnel in Developing Countries; The Institute of National Planning, Nemo No. 300, 15th. May 1963, p. 4.

(٣) الدكتور محمد الطيب عبد اللطيف : « سياسة الحوافز في تخطيط القوى العاملة » — مجلة تنمية المجتمع ، يصدرها مركز تنمية المجتمع في العالم العربي — المجلد الرابع عشر — ١٩٦٧ — العددان الأول والثاني ، ص ٩٨ .

(4) Professor BLACKETT, P. M. S. Frs : Planning for Science and Thechnology in Emerging Countries — NEW SCIENTIST ; Vol. 17, No. 326, 14 Februray 1963, p. 345.

ويوجه الاهتمام الأكبر نحو المشروعات الأخرى ، الاقتصادية والصناعية ، التي توفر بها فرص العمل ، أمام العديد من الأيدي العاملة ، وتزيد الإدخول الفردي والقومي ، مما يعطل حركة نهضة هذه البلاد ، ويعيق مسيرتها نحو المستقبل الذي تحلم به .

كما أن الكثير من حكومات هذه البلاد لا تهتم بأنواع التعليم ، التي تخدم حركة تقدمها ، كالتعليم الفني ، الزراعي والصناعي والتجاري ، بل بأنواع التعليم النظري ، خضوعا لضغوط شعبية تخشاهها حكومات هذه البلاد ، التي لم تستقر أوضاعها السياسية بعد ، والتي يهددها عدم الاستقرار السياسي ، وكثرة الاضطرابات والفتاقل ، وخشية الانقلابات العسكرية فيها .

خامسا : العوامل الدينية

من خداع النفس أن يظن الانسان ضعف سلطان الدين اليوم على النفوس ، كما يحلو للبعض أن يتصور ، بحجة أننا نعيش اليوم في عصر أوضح سماته التقدم العلمي والتكنولوجي ، الذي يعني (عقلانية) الانسان ، وعقلانيته تعني ثقته في نفسه وفي عقله ، قبل ثقته في قوى (غيبية) . لقد أصبح الانسان — بفضل عقله — في نظر البعض — هو المتحكم في الطبيعة ، بعد أن كانت الطبيعة هي التي تتحكم فيه . ومن ثم ضعف سلطان الدين في نفسه .

ولسنا نريد أن ندخل في جدل حول (عقلانية) الانسان ، وما اذا كانت هذه العقلانية يمكن أن تؤدي الى (دينه) ، أو الى (كفره والحاده) — فتلك قضية بعيدة عن مجال بحثنا كل البعد . ولكن الشيء الذي يمكن أن نؤكدده ، هو أن الدين كان — ولا يزال — هو الموجه الأول للأيديولوجيا ، الفردية والجماعية ، لأنه كان — ولا يزال — هو المحور الأساسي الذي تدور حوله أفكار الناس ومعتقداتهم ، و « الموجه الأكبر لهم في تصرفاتهم وأنماط سلوكهم » ، و « المحور الأساسي الذي تدور حوله — على هذا الأساس — أيديولوجية الأفراد والجماعات » (١) .

(١) دكتور عبد الغنى عبود : « الأيديولوجيا والتربية » (مرجع سابق) ، ص ١٩١ .

وواضح أننا لا نقصد بالدين هنا ، مجموعة الشعائر والطقوس والمراسيم ، التي يأمر بها دين من الأديان ، سماويا كان أو غير سماوى ، ولكننا نقصد به (العقيدة) التي يؤمن بها أتباع دين معين ، و (فلسفة) الحياة التي يسرون عليها ، نتيجة لهذه العقيدة .

والدين — من هذه الزاوية — يمكن أن يكون مرادفا للأيدولوجيا ، لأن العقيدة تتضمن — فيها تتضمن — نظرة الإنسان الى الحياة ، وموقفه من العلم والعمل والناس والحياة والموت ، ومن كل من يتصل بذلك كله وما يتصل به ، من قريب أو بعيد .

ويمكن الوقوف على أثر العوامل الدينية في الأيدولوجيا ، وبالتالي في نظم التعليم ، من زاويتين :

أولاهما هي فهم الدين ، وثانيتهما هي العلاقة بين الهيئات الدينية والدولة .

أما من حيث فهم الدين ، فان هذا الفهم يكاد أن يكون هو الدافع الأول الى التقدم أو الى التخلف ، الى الثورة أو الى الجمود ، سواء كان هذا الفهم متفقا مع جوهر الدين ، أو مختلفا معه ، وقد كان هذا الفهم هو الدافع الأول الى التقدم والتخلف معا ، فى الاسلام وفى المسيحية .

فعندما فهم الاسلام فى قرونه الأولى على أنه دين عمل ، وإصلاح للحياة ، واستمتاع بهذه الحياة وإقبال عليها ، فى حدود ما أحله الله ، حقق المسلمون حضارة مزدهرة فى ظلمات العصور الوسطى ، كانت هى الأساس الذى قامت عليه الحضارة الانسانية المعاصرة . وعندما فهم الاسلام نفسه — فى فترة الحكم العثمانى للبلاد الاسلامية — على أنه دين يعمل للآخرة وحدها ، تخلف المسلمون عن ركب الحضارة الانسانية قرونا ، ولا زالوا يعانون من آثار هذا التخلف حتى اليوم . وعندما فهمت المسيحية فى العصور الوسطى على أنها تدفع الى الزهد فى الحياة ، تخلف المسيحيون ، وعندما فهمت — بعد الإصلاح — على أنها تعمل للحياة عملها لما بعد الحياة ، انطلق المسيحيون ، بعد أن تسلموا من المسلمين حضارتهم ، ليصلوا بالحضارة الانسانية الى ما وصلت اليه اليوم .

فالإسلام بطبيعته ، دين دنيا ، قبل أن يكون دين آخرة ، بمعنى أنه يجعل الدنيا مزرعة يزرع فيها المسلم ، ليحني ثمار عمله في الآخرة ، وعلى ذلك فهو دين يدعو الى (الاقبال) على الحياة ، لا الى (الهروب) من هذه الحياة :

الحقائق

— « هو الذى جعل لكم الأرض ذلولا ، فامشوا فى مناكبها ، وكلوا من رزقه ، واليه النشور » (١) .

بأن أنه يعتبر الهروب من الحياة ، وعدم الاقبال عليها والتمتع بها ، كفراً بنعمة الله ، واتباعاً لخطوات الشيطان :

— « ياأيها الناس كلوا مما فى الأرض حلالا طيبا ، ولا تتبعوا خطوات الشيطان ، انه لكم عدو مبين » (٢) .

والاقبال على الحياة ، والاستمتاع بها ، لا يأتى الا من خلال العمل ، والاعتماد — فى هذا العمل — على العقل ، الذى لا يعول الإسلام الا « عليه فى أمر العقيدة ، وفى أمر التبعية والتكليف » (٣) ، وعلى العلم ، الذى يقوم على « (التجربة) و (التفكير) و (الخبر الصادق) » ، ونتيجة هذا كله أن يفتح أمام العقل طريق البحث العلمى ، المجردا من كل قيد ، يحول دون انطلاقه » (٤) .

ان هدف الإسلام الأسمى هو الآخرة ولا شك ، ولكن « طريق الآخرة هو هو طريق الدنيا ، بلا اختلاف ولا افتراق » ، و « هو طريق واحد ، أوله فى الدنيا ، وآخره فى الآخرة » (٥) .

وعندما فهم الإسلام على هذا النحو الصحيح فى القرون الإسلامية الأولى ، بدأت الحركة العلمية الإسلامية فى عهد الرسول ذاته ، وحددت

(١) قرآن كريم : سورة الملك — ٦٧ : آية ١٥ .

(٢) قرآن كريم : سورة البقرة — ٢ : آية ١٦٨ .

(٣) عباس محمود العقاد : التفكير فريضة اسلامية (مرجع سابق) ،

ص ٥ .

(٤) الدكتور مصطفى السباعى : اشتراكية الإسلام — دار ومطابع

الشعب — ١٩٦٢ ، ص ٧٩ .

(٥) محمد قطب : قبسات من الرسول — الطبعة الثانية —

دار الشروق ، ص ١٨ ، ١٩ .

مسارها (حاجة) المسلمين ، فتطور العلم الاسلامى ، من مجرد (تعلم)
للادين ، فى عهد المعلم الأعظم صلى الله عليه وسلم ، الى علم (دينى) بعد وفاة
الرسول الكريم ، « نواته القرآن والحديث ، فكل مسائل العلم تقريبا تدور
حول هذه النواة ، منها يستنبط الفقه ، والأجلهما يروى الشعر ، وبسببهما
تبحث مسائل النحو » (١) — ثم الى علم (دينى دنيوى) فى العصر
الأموى ، عندما اتسعت الفتوحات ، واحتك المسلمون بالثقافات
والحضارات الأجنبية ، وصارت (الحاجة) تستدعى هذا العلم الواسع ،
فظهرت ثلاث حركات علمية : حركة دينية تعنى بالبحث فى شئون الدين
والعقيدة ، وحركة تاريخية قصصية ، وحركة فلسفية ، فى المنطق والطب
والكيمياء وما إليها . وكانت هذه الحركات الثلاث ، هى مجرد « النواة »
التي تكونت حولها العلوم فيما بعد » (٢) .

ثم كانت (الحركة الفلسفية) هى التى اتسعت اتساعا كبيرا فى
العصر العباسى ، فوجهت العلم الاسلامى فى هذا العصر ، عندما استقرت
أحوال المسلمين ، واتسعت امبراطوريتهم ، وزاد احتكاكهم بالحضارات
الأجنبية ، خاصة الفارسية واليونانية والهندية ، فترجموها الى اللغة
العربية ، واقاموا عليها صرح الحضارة العربية الاسلامية الشامخ .

وانعكس هذا الفهم للاسلام على هذا النحو ، على الأيديولوجيا
الاسلامية ، كما سبق ، ثم عاد فانعكس على مؤسسات التعليم ، فبدأت
تلك المؤسسات (بالمسجد) ، فكان مسجد الرسول أول مدرسة فى
الاسلام ، ثم صارت الدراسة بالمسجد تستدعى دراسة سابقة ، تمهد لها ،
فكان (الكتاب) ، الذى رافق « التعليم الاسلامى فى جميع أدواره » (٣) ،
ثم تعقدت هذه الدراسة فى المسجد بتعدد حضارة المجتمع الاسلامى ،
فصارت « العلوم ، فضلا عن الطب ، تدرس كثيرا فى المساجد ، وصار بكل

(١) أحمد أمين : ضحى الاسلام — الجزء الثانى — الطبعة الأولى —
مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر — ١٩٣٥ ، ص ١١ ، ١٢ .

(٢) أحمد أمين : فجر الاسلام — الجزء الأول (فى الحياة العقلية) —
الطبعة الثالثة — مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر — ١٩٣٥ ،
ص ١٧٨ .

(٣) عبد الغنى سيد أحمد عبود : دراسة مقارنة لتمويل التعليم ، فى
الجمهورية العربية المتحدة ، والولايات المتحدة الأمريكية ، والاتحاد
السوفيتى ، وفرنسا وانجلترا (مرجع سابق) ، ص ٣٢ .

مسجد كبير مكتبة ضخمة ، لا تحتوى على العلوم الدينية فحسب ، بل بها مؤلفات فلسفية وعلمية أيضا » (١) .

غير أن الدراسة كانت حتى القرن الخامس الهجرى حرة ، فلم تكن هناك مراحل معينة للتعليم ، ولا منهج خاص يسير عليه المتعلمون ، ولا نظام خاص يسير عليه التعليم ، ولا درجات علمية يحصل عليها المتعلمون . فلما كان القرن الخامس الهجرى ، كانت الأمور قد تطورت في المجتمع الاسلامى ، بحيث صار (نظام التعليم) ، القريب الشبه بنظم التعليم الحالية ، ضرورة اجتماعية ، وبدأ ذلك النظام بالفعل بإنشاء الوزير السلجوقى (نظام الملك) عدة مدارس ، كان أشهرها « المدرسة النظامية ببغداد » التى أسسها عام ١٠٦٥ » (٢) .

وانتقل نظام (المدرسة) من العراق الى الشام ، ومنه انتقل الى مصر ، على يد صلاح الدين الأيوبي . وبدأت الحكومات منذ ذلك الوقت ، تشترك اشتراكا فعليا في تأسيس المدارس « فأصبحت المدرسة منظمة رسمية من منظمات الدولة ، يتخرج فيها عمال الدولة وموظفوها » (٣) .

وأدى إنشاء نظام (المدرسة) ، واشتراك الحكومات في تأسيسها ، واعتمادها عايتها في الحصول على عمالها وموظفيها — أدى ذلك الى (ثورة) في (نظام التعليم) الاسلامى ، أدت الى « تغيير شامل في نظم التعليم ، التى كانت متبعة في حلقات الجوامع . أصبحت الدراسة فيها دراسة رسمية ، تسير وفق لوائح وقوانين ، شبيهة بتلك التى نعرفها اليوم ، أخذت بالتنظيم كل شئ فيها » (٤) .

(1) RADWAN, ABU AL-FOTOUH AHMAD : Old and New Forces in Egyptian Education, Proposals for the Re-construction of the Program of Egyptian Education, in the Light of Recent Cultural Trends ; Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New-York, 1951, p. 42.

(٢) بيوت الله ، مساجد ومغابد — الجزء الثانى — كتاب الشعب — رقم (٧٨) — مطابع الشعب — ١٩٦٠ ، ص ١١٩ .

(٣) المرجع السابق ، ص ١٩٩ .

(٤) عز الدين عباس : « التعليم فى الاسلام » — الأرائد — مجلة المعلمين — السنة السابعة — العدد الخامس — مارس ١٩٦٢ ، ص ١٠ .

ولا يعنى انشاء (المدرسة) ، انفصال التعليم عن المسجد — المدرسة الأولى فى الاسلام ، بل ظل التعليم متصلا بالمسجد ، غير أنه بينما كان (المسجد) هو (الأصل) ، الذى تتبعه المدرسة ، صارت (المدرسة) هى (الأصل) ، الذى يتبعه المسجد ، ولذلك يلاحظ جب وكرامرز أنه « كان طبيعيا أن تسمى المدرسة أحيانا مسجدا » (١) .

وعندما سيطر الأتراك على البلاد العربية والاسلامية فى القرن السادس عشر الميلادى ، فرضوا على العرب والمسلمين الفقر والجهل ، وساموهم كل ألوان الظلم ، بحيث صارت الحياة ثقيلة على النفس ، مما سهل التحول الأيديولوجى فى النفوس ، من الاقبال على الحياة ، الى الزهد فيها ، ومن العمل والعلم ، الى التكاسل والتراخى ، مما انعكس على نظام التعليم الاسلامى ، الذى صار يعمل للآخرة ، ويزهد فى الدنيا ، فضافت مناهج التعليم ، ولم تعد تتسع الا لعلوم اللغة والدين وحدها .

وكان التعليم فى العصر العثمانى ينقسم الى مرحلتين ، هما : « المرحلة الابتدائية ، وتحفظ القرآن » ، « والمرحلة العالية ، وتتم فى الأزهر ، أو فى غيره من المساجد الجامعة فى الأقاليم » ، « وكان برنامج هذه المرحلة مقصورا على علوم الوسائل ، وهى اللغة والحساب والمنطق ، وعلوم المقاصد ، وهى علوم الدين ، كالحديث والتفسير والفقه . وكانت الرياضيات والعلوم الطبيعية والفلسفية قد اختفت من نظام التعليم منذ القرن السادس عشر ، أى منذ سيطر الأتراك على البلاد » (٢) .

وصار هذا المنهج (الضيق) ، البعيد عن (العلوم الحديثة) ، والذى يقوم على تقديس التراث ، وعدم التفكير حتى فى مجرد تطويره وتغييره ليلائمه روح العصر — صار يبدو كما لو كان شيئا (مقدسا) ، نص عليه الدين ذاته نصا صريحا ، بحيث يصير المساس به خروجا على الدين ، حتى أنه عندما تحطمت تلك (الجدران) من العزلة ، التى فرضها العثمانيون على البلاد العربية والاسلامية ، على أصوات مدافع الغرب ، الذى أخذ علوم العرب والمسلمين وطورها تطورا كبيرا ، طوال القرون الثلاثة التى

(١) GIBB, H. A. R. and KRAMERS, J. H. : Shorter Encyclopaedia of Islam ; Leiden, E. J. Brill, 1953, p. 304.

(٢) الدكتور أبو الفتوح رضوان : « البعد عن الحياة ، مشكلة التعليم الثانوى » — الرائد — مجلة المعلمين — السنة السادسة — العدد الثالث — نوفمبر ١٩٦٠ ، ص ٣ .

سيطر فيها الأتراك على العالم العربى ، ليعود بها فى القرن التاسع عشر الى نفس البلاد العربية والاسلامية ، فى صورة أسلحة وذخائر، يستولى بها عليها ، فى عصر توسعه الاستعماري الكبير - اضطرت الحكومة المصرية الى تعليم العلوم الحديثة ، لمواجهة هذا (الغزو الأوربي) ، ولكنها « تخشى من رأى العام فى تعليم الرياضة والطبيعة ، فتستفتى شيخ الجامع الأزهر ، الشيخ الانبأى : (هل يجوز تعليم المسلمين العلوم الرياضية ، كالهندسة والحساب والهيئة والطبيعات وتركيب الجزئيات ، المعبر عنه بالكيمياء - وغيرها من سائر المعارف ؟) » ، فيجيب الشيخ « فى حذر : (ان ذلك يجوز ، مع بيان النفع من تعلمها) » (١) .

وهذا التناقض فى فهم (الدين الاسلامى) ، فى القرون الاسلامية الاولى ، وفى العصر العثماني ، وانعكاسه على الايديولوجيا الاسلامية فى العصرين ، وعلى نظامى التعليم فيهما ، لم ولن يكون قاصرا على الاسلام وحده ، بل كان - وسيكون - فى فهم أى دين من الأديان . ولعل أبرز الأمثلة عليه ما حدث فى المسيحية ، فقد كان هناك تناقض فى فهم (الدين المسيحى) ، فى العصور الوسطى ، وفى العصر الحديث ، انعكس على الايديولوجيا المسيحية فى العصرين ، وعلى نظامى التعليم فيهما .

والخلاف بين الاسلام والمسيحية هنا خلاف فى (التوقيت) وحده .

ففى الوقت الذى كان الدين الاسلامى يفهم فيه ، على أنه دين حياة ، ودين عمل وسعى وعلم ، كان الدين المسيحى يفهم - فى العصور الوسطى - على أنه دين زهد وبعد عن الحياة ، وكان لهذا الفهم أثره على الايديولوجيا المسيحية ، فعاش المسيحيون منصرفين عن الدنيا ، زاهدين فيها .

لقد فرضت الكنيسة على العقول فى هذه العصور الوسطى - على حد تعبير هــسون - « حاجزا كثيفا بين عقل الإنسان ، والعالم الخارجى المحيط به » ، وكانت السلطة والكنيسة والتقاليد تحول بين الناس وبين حقائق الحياة « (٢) ، حيث كانت الكنيسة تعتمد الى توجيه الناس نحو

(١) أحمد أمين : « زعماء الإصلاح الإسلامى فى العصر الحديث » - فيض الخاطر - الجزء الخامس - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - ١٩٤٤ ، ص ١٨٧ .

(2) HUDSON, WILLIAM HENRY ; Op. Cit., p. 6.

الحياة الروحية ، أو الحياة الباطنية (١) ، وكان رجالها ينظرون الى « العلوم المدنية على أنها تعلى العقل الانسانى بطريقة غير صحيحة على الايمان المسيحى » ، ولذلك « رفض آباء الكنيسة تعليم الألعاب الرياضية والموسيقى والبلاغة والفلسفة المدنية » ، و « أنكروا قيمة التربية كاعداد للحياة العملية » ، و « حصروا المثل الأعلى للتربية الرومانية ، حتى ضاق ولم يشمل الا الدراسات الدينية والفنون الحرة » (٢) .

ويلاحظ تيرنر ، أن العلم كان سلفيا متخلفا ، وأن العلم كل العلم ، هو ما كان يراه رجال الدين وحدهم ، وأن مثل هذا العلم الذى كان يجيزه رجال الدين ، كان منزها تماما عن النقد (٣) .

وكان هناك ارهاب يتعرض له كل (متمرذ) على ذلك العلم ، لعل أكثره شهرة ، ذلك الارهاب الذى تعرض له العالم الفلكى البولندى ، (كوبرنيكس) ، وعالم الفيزياء المشهور (جاليليو) . أما جاليليو ، فقد توصل الى قوانين الحركة ، أصل جميع الاكتشافات الحديثة ، كما توصل الى حقائق هامة عن الطاقة والكون ، ولكنه عندما نشر نتائج أبحاثه ودراساته ، « أودع السجن ، فقد اتهمته الكنيسة بأن ما قاله كان خارجا عن الدين » (٤) . وكان ذلك هو الذى جعل كوبرنيكس يخفى اكتشافه الذى توصل فيه الى أن « الشمس هي مركز النظام الشمسى » ، « سرا فى كتابة (فى ثورة الأجسام السماوية) ، حتى قبيل وفاته سنة ١٥٤٣ » (٥) .

وكان هذا الارهاب الفكرى الذى تفرضه الكنيسة ورجالها ، على أبناء أوربا فى العصور الوسطى ، يؤدى الى دعم الانصراف عن الدنيا ، والزهة فيها ، كما كان ينعكس على نظام التربية والحركة العلمية كلها ،

-
- (١) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور (مرجع سابق) ، ص ٤٠ .
(٢) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور القديمة (مرجع سابق) ، ص ٣٥١ .
(٣) د. م. تيرنر : الكشف العلمى — ترجمة أحمد محمود سليمان — مراجعة د. محمد جمال الدين القندى — العدد (٥) من (العلم للجميع) — دار الكتاب العربى للطباعة والنشر ، ص ٨ .
(٤) دكتور عبد الحميد أحمد أمين (مرجع سابق) ، ص ٣٣ .
(٥) SAGAN, CARL - and LEONARD, JONATHAN NORTON and the Editors of LIFE : Planets ; Life - Science Library, Time-Life International (Nederland) N. V., 1967, p. 13.

فقد كان « العلم هو بعض (الدين) (١) » ، و « كانت المدارس تفتح في الأديرة أو الكنائس أو الكاتدرائيات » (٢) .

ولم يتحرر الأوروبيون من سلطان الكنيسة ، إلا بعد اتصالهم بالمسلمين ، المتقدمين في ذلك الوقت ، عن طريق (معابر الحضارة) العربية الى الغرب ، وكان أشهر هذه المعابر : الأندلس وصقلية والقوافل التجارية والاتصال عن طريق الحروب الصليبية ، وغيرها ، حيث بدأت موجة من السخط على ارهاب الكنيسة وظلم الحكام ، وبدأ تطلع الى التحرر من هذا الكابوس المخيف ، تمثل أول الأمر في (تمرد) على (علم) الكنيسة ، ظهر في موجة الالحاد التي سادت أوروبا في القرن الثاني عشر ، والتي دفعت برجال الكنيسة ، الى ما اشتهر بحركة (منطقة) الدين ، أي اخضاعه لأحكام المنطق ، جذبا للعقول ، وتمكينا للكنيسة من السيطرة على القلوب ، مرة ثانية .

وأدى ذلك (التمرد) على علم الكنيسة الى (تمرد) على الكنيسة ذاتها ، أو (ثورات) عليها بتعبير أصبح ، كان ما كتب لها التجاح من بينها هي ثورة مارتين لوتر سنة ١٥١٥ ، التي انتزع بها (الخلاص) ، الذي كانت الكنيسة تحتكره ، ليضعه في أيدي الناس جميعا ، وليحرر العلاقة بين الناس وخالقهم من (واسطة) رجل الدين .

وأما من حيث العلاقة بين الهيئات الدينية والدولة ، فان الدكتور فاضل الجمالي يلخص « العلاقات القائمة بين الدين والدولة في العصر الماضي » ، على الوجه التالي :

« (أ) دولة لا تعترف بالأديان : بل تكافحها ، وتعتبرها (أفيون الشعوب) »

« (ب) دولة لا دخل لها بالدين » .

-
- (١) دكتور رعوف سلامة موبى : في أزمة العلم والجامعات - دار ومطابع المستقبل ، ص ٣٤ .
- (٢) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية في العصور الوسطى (مرجع سابق) ، ص ١٦٢ .

« (ج) دولة تدين بدين أكثرية السكان ، وترعى الشئون الروحية ، الى جانب الشئون الزمنية لسكانها ، على اختلاف أديانهم ومذاهبهم ، مع ضمان الحرية الدينية » (١) .

لقد انتهى الصراع الطويل ، الذى دار بين الدولة والكنيسة فى أوروبا طوال ثلاثة قرون ، منذ تفجرت ثورة الإصلاح ، وحتى مطلع القرن العشرين ، الى أن انقسمت بلاد أوروبا فى موقفها من الكنيسة ، ومن حركة الإصلاح الدينى ، وبالتالى فى فهمها للدين المسيحى ، الى نوعين من البلاد ، هما : البلاد التى انتصر فيها الفهم القديم للدين ، والبلاد التى ساد فيها الحديث من التفكير الدينى .

ويلخص لنا هانز هذا (الموقف العسكرى) ، ان صح هذا التعبير ، بقوله : ان حركة من حركات الإصلاح لم تتحد الكنيسة فى أسبانيا والبرتغال وإيطاليا ، بينما قاد الحزب الكاثولى فى فرنسا وجنوب ألمانيا وبولندا عدة حروب ، ضد الحزب البروتستانتى القوى ، ثم عادت اليه سيادته الرسمية بعد كفاح مرير ، أما شمال أوروبا وبريطانيا — باستثناء أيرلندا ، فقد فقدت الى الأبد (٢) .

وقد رأينا فى الفصل الأول ، عند حديثنا عن ألمانيا (٣) ، كيف أدت حركة الإصلاح الدينى التى تفجرت فيها ، الى تغير نظرة الناس نحو أنفسهم ، ونحو عالمهم الذى يعيشون فيه ، وكيف انعكس ذلك كله على التربية ، فكانت نظم التعليم الحديثة أسبق بها ، ومنها انتقلت الى البلاد الأوربية الأخرى . وفى ألمانيا ، التى احتضنت ثورة الإصلاح ورعتها ، « دعا لوثر بلديات المدن الألمانية الى فتح المدارس ، وحض الآباء على ارسال أولادهم اليها ، كما حمل أحد أتباعه المشاهير ، المدعو ميلانكتون ، أمير ساكسونية ، على اصدار أمر سنة ١٥٢٨ ، بتأسيس المدارس فى كل قرية ومدينة . وكان ذلك بدء انتشار المدارس فى المدن والقرى ، لا فى

(١) محمد فاضل الجمالى : دعوة الى الاسلام (رسائل من والد قى السجن الى ولده) — الطبعة الأولى — منشورات دار الكتاب اللبنانى للطباعة والنشر — بيروت — ١٩٦٣ ، ص ٢١٢ ، ٢١٣ .

(٢) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., pp. 106, 107.

(٣) ارجع الى ص ٤٢ وما بعدها من الكتاب .

ألمانيا وحدها ، ولكن في كل البلاد التي انتشرت البروتستانتية فيها ، في شمال أوروبا والجزر البريطانية والولايات المتحدة الأمريكية « (١) » .

وفي هذه البلاد ، التي أخذت بالاصلاح الديني ، وساد فيها الفهم الديني الحديث ، وبدأت (المفاهيم) الدينية المسيحية ، تتغير في طريق يتفق وآراء مارتن لوتر ، ويؤمن (بالانسان) ، من حيث هو انسان - لم تضطر الدولة الى أن تصطدم بالكنيسة كما حدث في البلاد التي ظلت الكنيسة فيها متمسكة بفهمها الديني القديم ، وانما كانت متعاونة معها في التطور والنهوض .

ففي إنجلترا مثلا ، تطورت الحياة عموما ، في نهاية العصور الوسطى ، في طريق الديمقراطية ، وخلق النظم الاجتماعية الصالحة ، التي سببت الطمأنينة لكل من الحاكمين والمحكومين على السواء ، وذلك بسبب ظروف إنجلترا الجغرافية والسياسية والاجتماعية (٢) ، وكانت الكنيسة الانجليزية جزءا من هذه الحياة التي تطورت ، فكانت في نهاية العصور الوسطى أقرب الى روح الاصلاح ، ولذلك يلاحظ الدارسون أنه ربما كانت إنجلترا ، هي البلد الذي أثمرت فيه مبادئ الاصلاح أكثر (٣) .

وكانت الكنيسة الانجليزية هي التي تشرف على التعليم الديني قبل الاصلاح ، شأنها في ذلك شأن كل الكنائس الأوربية ، غير أنها - بسبب ظروف إنجلترا الخاصة - لم تكن تستبد به استبداد غيرها من الكنائس الأوربية ، بل كانت تشاركها في ذلك النقابات والهيئات والجمعيات الخيرية وغيرها .

(١) متى عقراوي : « فلسفة تربوية متجددة » ، وأثرها في التعليم الإلزامي : نشأته ، أهدافه ، مغزاه » - فلسفة تربوية متجددة ، لعالم عربي يتجدد - دائرة التربية في الجامعة الأميركية في بيروت - مطابع دار الكشاف - بيروت - ١٩٥٦ ، ص ١٠٨ .

(٢) جبرائيل كاتول : « فلسفة تربوية متجددة » ، والعمل بها في التنظيم والادارة » - فلسفة تربوية متجددة ، لعالم عربي يتجدد - دائرة التربية في الجامعة الأميركية في بيروت - مطابع دار الكشاف - بيروت - ١٩٥٦ ، ص ٥٨ .

(3) BENIANS, SYLVIA: From Renaissance to Revolution, A Study of the Influence of Political Development of Europe ; Methuen and Co. Ltd., London, 1923, p. 190.

وعندما قامت أول محاولة لتأسيس نظام تعليم انجليزي قومي ، في أوائل القرن التاسع عشر ، أسست (الجمعية القومية لنشر الدين بما يتفق ومبادئ الكنيسة الانجليزية) سنة ١٨١١ . وبنت الجمعية حوالي ثلاثة آلاف مدرسة ، وبدأ البرلمان في سنة ١٨٣٢ في تقديم منح متواضعة لها .

وقد بلغ من نشاط الكنيسة الانجليزية في هذا المجال ، أنه عندما صدر أول قانون تعليمي قومي سنة ١٨٧٠ ، وهو قانون فورستر Forester ، كانت ٦٩٥٤ مدرسة ، من مجموع المدارس الموجودة حينئذ ، وعددها ٨٩١٩ مدرسة — كانت تابعة للكنيسة (١) .

ولم تتدخل الدولة في إنجلترا في شئون التعليم ، الا عندما لمست عجز الكنيسة ، عن توفير المدارس الأولية ، اللازمة لتعليم أبناء الشعب ، وكان تدخلها تدخل (عون ومساعدة) للكنيسة ، لا تدخل (استئثار) بشئون التعليم دونها ، وكان أول قانون تعليمي أصدرته الدولة هو قانون فورستر Forester Act سنة ١٨٧٠ ، الذي أنشأ سلطات محلية للإشراف على التعليم ، وبذلك صارت هناك — بموجبه — هيئات ثلاثة تساهم في إدارة التعليم ، وهي الدولة ، والسلطات المحلية ، والهيئات الطائفية .

وتتالي صدور قوانين التعليم الانجليزي ، تدعم هذا التنوع في نظام التعليم ، وذلك التعاون بين الهيئات الثلاثة في إدارة التعليم وتمويله ، وكان آخر هذه القوانين هو قانون بتلر Butler Act سنة ١٩٤٤ ، الذي يسير عليه نظام التعليم الانجليزي حتى اليوم .

أما البلاد التي كسبت فيها الكنيسة الكاثوليكية الجولة ، فقد ظلت النظرة الدينية القديمة ، والفهم الديني القديم ، هما السائدان ، وظل استبداد الكنيسة بشئون التعليم هو السائد والمسيطر ، مما دعا الدولة إلى إنشاء نظام تعليمي خاص بها ، مستقل تماما عن نظام التعليم التابع للكنيسة ، ومما أدى إلى وجود (الازدواج التعليمي) ، أو (الثنائية التعليمية) .

(1) LEONARD, CANON G.D.: "The Church in Education"
— SCHOOL AND COLLEGE, Incorporating School and College
Management ; Vol. 25, No. 5, May 1961, p. 933.

نفى فرنسا مثلا ، يبدأ (الأزواج التعليمي) مع الثورة الفرنسية ،
فقد كان كتاب الثورة ينادون - فيما ينادون - بنزع الاشراف على
التعليم الفرنسي من يد الكنيسة ، التي كانوا يعلنون الثورة عليها ،
ثورتهم على الاقطاع والملكية والظلم والاستبداد والفساد .

وكان نابليون - عندما قفز الى السلطة - يؤمن - كغيره من الثوار
الفرنسيين ، السابقين عليه والمعاصرين له - بضرورة السيطرة على
التعليم ، وكان يرى أنه « ربما كانت مسألة التعليم أهم المسائل
السياسية ، لأنه لن تكون هناك دولة ذات استقرار متين ، ما لم يكن
لديها هيئة تدريس ، تعلم التلاميذ مبادئ مقررّة واضحة ، يشبون عليها ،
وأنه اذا لم نعلم الطفل منذ حداثة ، أن يكون جمهوريا أو ملكيا ،
كاثوليكيا أو ذا مذهب حر ، فلن تكون الدولة ممثلة للشعب ، وإنما
تستكون نظاما قائما على قواعد واهية ، معرضا للقلقل والاضطرابات
باستمرار » (١) .

ولذلك أصدر نابليون - أول توليه السلطة سنة ١٨٠٦ - قرارا بإنشاء
(الجامعة الامبراطورية) Imperial University ، كسلطة مركزية
تشرف على التعليمين الثانوي والعالى وقتئذ . ثم امتد اشرافها فيما بعد
الى التعليم الابتدائي أيضا . وفي سنة ١٨٠٨ ، أصدر مرسومه الشهير
بتحريم انشاء أية مدرسة أو معهد تعليمي ، خارج (الجامعة الامبراطورية) .

ورغم ذلك ، لم يستطع نابليون أن يمس المدارس الكاثوليكية ،
التابعة للكنيسة ، أو يخضعها لمرسوم سنة ١٨٠٨ ، فقد كان يريد تأييد
الفلاحين له ولحكمه ، وكان معظم هؤلاء الفلاحين كاثوليك ، ولذلك لم يستطع
تحدي الكنيسة الكاثوليكية .

وكان نابليون - في تنظيمه للتعليم المدني ، الذي انشاء تابعا
(للجامعة الامبراطورية) - يقاد تقليدا تاما نظام التعليم الكاثوليكي ، حتى
صار هناك - منذ الثورة الفرنسية - « نظامان فرنسيان للتعليم : أحدهما

(1) COUPLAND, R. (Selected by) : War Speeches of
WILLIAM PITT, the Younger ; Third Edition, Oxford, at the
Clarendon Press, 1910, p. XXXVI (from the Introduction).

تشرف عليه الدولة ، وهو مستقل تماما عن الكنيسة ، والآخر تشرف عليه الكنيسة ، وهو مستقل تماما عن الدولة . وكلا النظامين يسير على النظام المركزى الدقيق ، وله بناء مشابه للآخر ، وهو يتبع نفس الوسائل ، ويمكن أن يقال ، أن كلا منهما فرنسى « (١) » .

وكانت وجهة نظر نابليون فى هذا (الازدواج التعليمى) ، أو تلك (الثنائية التعليمية) ، التى لجأ إليها ، هى أنه أراد أن يوجد — من خلال التعليم المبدنى — مواطنين ، يدينون للمجتمع بالولاء ، يخلق بينهم « تعاوناً » لا على نظام الجيزويت ، الذين يستمدون سيادتهم من روما ، بل الجيزويت ، الذين ينحصر طموحهم فى أن يكونوا نافعين ، يساهمون فى سعادة المجتمع ورفاهيته « (٢) » .

ولعلنا نذكر أن هذا الموقف الذى وقفه نابليون ، هو نفس الموقف الذى وقفه محمد على فى مصر بعد ذلك بسنوات ، عندما قفز الى السلطة ، وفشل فى اصلاح نظام التعليم القديم بالأزهر ، كما رأينا من قبل ، عند الحديث عن التعليم المصرى فى العصر العثمانى ، وكما سنرى فيما بعد ، عند الحديث عن (نظام التعليم فى جمهورية مصر العربية) ، فى الفصل العاشر .

وهذا الذى حدث فى إنجلترا وفرنسا ، مختلف تماماً عما حدث فى البلاد الشيوعية ، التى تمكنت الدولة فيها من السيطرة على التعليم ، والاستبداد به ، وجندت كل أجهزة الدولة لمحو أثر الدين بمختلف أنواعه ، لتفريس فى النفوس — بدله — النظرة المادية — الإلحادية — العلمية Materialistic - Atheistic - Scientific نحو الكون ، ونحو التاريخ الإنسانى ، التى تتفق والماركسية — اللينينية ، التى تنظر الى الدين على أنه (مخدر للشعوب) ، تستعين به (البورجوازية) فى ظلمها للكادحين ، وجنى ثمار كدهم وتعبيهم .

ولذلك تقوم نظم التعليم فى هذه البلاد ، على غرس الاتجاه ضد الدين ، وتنمية النظرة المادية فى النفوس ، دون تنوع فى ذلك أو مرونة ، كما سنرى عند الحديث عن (الأيديولوجيا والتربية فى المجتمع الشيوعى) فى الفصل السابع .

(1) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 291.

(2) Ibid., p. 293.

سادسا : العوامل العنصرية^(١)

والمشكلة العنصرية أو الجنسية مشكلة قديمة ، وهى تبدأ منذ بدأت الحرب بين بنى آدم ، فقد كان النصر فى الحرب ، يعطى المنتصر الحق فى سلب المهزوم كل شىء ، من مال ومتاع وحرية ونفس . وقد دفعت كثرة الحروب ، وما تمخضت عنه من انتصارات وهزائم ، وما نتج عن النصر والهزيمة من سبى وأسر ، الى زيادة عدد (العبيد) فى المجتمعات القديمة .

وبجانب الحروب ، كانت هناك وسائل أخرى ، لمصادرة حرية الإنسان ، كخطف الأطفال ، والفقر ، وما الى ذلك ، ولكنها كانت وسائل محدودة ، اذ ظلت (الحرب) هى الوسيلة الأساسية للحصول على (العبيد) ، والاتجار بهم ، وهى المبرر لاستمرار نظام (العبيد) كله ، كجزء من النظم القبلية ، والنظم القديمة .

وكان (العبيد) فى القديم ، محرومين من شتى الحقوق ، التى يتمتع بها (الأحرار) ، فقد كان الأحرار ، هم الذين يملكون ، ويشاركون فى الحياة العامة ، ويوجهون هذه الحياة ، بينما كان العبيد لا يملكون شيئا ، بل كانوا لا يملكون حتى أنفسهم ، وكانت رسالتهم فى الحياة هى أن يعملوا ، ليكسب مالكوهم من (الأحرار) ، وليتفرغ هؤلاء (السادة) الأحرار لما يحبون أن يتفرغوا له من مهام خاصة أو عامة .

وفى المجتمع الأثينى القديم ، كان الحر ، « يتحرر من الواجبات الاقتصادية » ، و « يستخدم العبيد وغيرهم من الناس ، ليعملوا بشئونه المادية ، بما فى ذلك ، أن استطاع ، العناية بأملكه . وهذا التحرر وحده هو الذى يترك له الوقت الكافى للقيام بأعباء الحكم والحرب والأدب والفلسفة » (٢) .

فقد خلق (العبد) فى هذا المجتمع ليعمل ويكد ، بينما خلق (الحر) ليحلق فى سماء الخيال .

والغريب أن أفلاطون فى تقسيمه الشهير للمجتمع المثالى Utopia الذى حدد معالمه فى كتابيه (الجمهورية) و (القوانين) ، وذلك بعد هزيمة أثينا على يد أسبرطة — لم يتحدث الا عن (الأحرار) وحدهم ، حيث قسمهم الى (فئات) ، تقوم كل فئة منها بالعمل الذى يتفق وما خلقت له ، ففئة

(1) Racial Factors.

(٢) ول ديورانت . (مرجع سابق) ، ص ٦٣ .

(م ١٢ — الأيديولوجيا والعنصرية)

تقوم بالحكم ، وهم الفلاسفة ، وفئة تقوم بالحرب ، وفئة تقوم بالزراعة ، وما الى ذلك ، أما (العبيد) فلم يرد ذكرهم على لسانه ، وكأنه ينظر اليهم على انهم من غير البشر . وأكثر من ذلك أنه يرى أن أكبر ما يهدد المجتمع ، هو أن تفكر طائفة من طوائفه هذه في التطلع الى طبقة ، غير الطبقة التي ولدت فيها ، وخلقت لها ، ومعنى ذلك أنه يفلق كل أبواب الطموح في وجه هؤلاء العبيد ، مهما بلغت امكانياتهم وقدراتهم ، فقد خلقوا عبيدا ، ليظلوا هم وأولادهم عبيدا ، حتى يرث الله الأرض ومن عليها .

والمشكلة الجنسية أو العنصرية ، التي كانت تقوم على النظرة الى بعض أبناء المجتمع القديم ، على أنهم محرومون من كل حق بشري ، وتنشئ عليهم مهام خاصة ، تتفق مع هذه النظرة ، وتؤدي بهم الى معاملة خاصة ، من الأحرار ، كأفراد ومجتمع — معاملة لا تليق بكرامة الانسان — لا زالت الى اليوم موجودة بصورة أو بأخرى في عصرنا الحاضر ، (عصر الانسان) ، الذي حرمت فيه تجارة الرقيق ، والذي يعيش فيه الناس جميعا أخوة ، متساوين في الحقوق والواجبات ، حتى عندما يقع أحدهم أسير حرب في يد عدوه . أنها موجودة في بعض المجتمعات المعاصرة ، ولكن يغير الصور القديمة ، التي يباعون فيها ويشتررون ، بل بصورة (عصرية) ، تتفق مع القرن العشرين ، ومع الأيديولوجيا السائدة في (البلاد المتقدمة) ، التي توجد بها هذه الظاهرة ، كالولايات المتحدة ، واسرائيل ، وجنوب أفريقيا .

وقد وجدت هذه المشكلة على نحو آخر ، في المجتمعات العسكرية التي ظهرت في القرن العشرين ، ولكن ظهورها لم يستمر طويلا ، لأنها أدت الى قيام الحرب العالمية الثانية ، التي أدت الى اندحار الحكومات العسكرية التي أظهرتها ، وباندحارها وئدت هذه المشكلة معها ، كما حدث في ألمانيا النازية ، وإيطاليا الفاشية ، في ثلاثينات هذا القرن .

والمشكلة الجنسية أو العنصرية في **الولايات المتحدة** ، تبدو لبعض الدارسين ، نتيجة لتمكنها من نفوس غالبية الأمريكيين ، « غريزة فطرية » (١) ، إلا أنها ليست غريزة فطرية ، كما أنها ليست مشكلة لون أو جنس ، أو تخلف عقلي أو اجتماعي ، وإنما يغلب عليها أن تكون مشكلة (نفسية اجتماعية) ، تعود الى أوائل القرن السابع عشر ، حيث بدأت هجرة (الرجل الأبيض) الى (الأرض الجديدة) بعد اكتشافها ، حاملا معه تقدمه الفكري والحضاري والتكنولوجي ، يريد به نهب الأرض ومن عليها . وتدور الحرب بين هؤلاء المهاجرين أو المستوطنين أو المستعمرين الأقوياء الطامحين الطامعين ، وبين أولئك المعتدي عليهم البائسين من

(١) جروف: سامويل داو (مرجع سابق) ، ص ١٣٥ .

(أصحاب الأرض) ، الغيورين على أرضهم وشرفهم ، وتنتهى الحرب الطويلة المريرة بانتصار الرجل الأبيض ، الطامع المغتدى ، واندحار أصحاب الأرض والحق .

وأغلب الظن أن المشكلة الجنسية أو العنصرية بدأت في الولايات المتحدة من حيث انتهت الحرب ، وغلب أصحاب الأرض على أمرهم ، وثبتت أقدام المستعمرين في (الأرض الجديدة) ، حيث تتابعت السنون ، لتحمل كل منها موجات هجرة جديدة ، تضيف الى قوة الغاصبين قوة ، وتزيدهم غرورا على غرورهم الأول ، الذى زرعه في نفوسهم نصرهم الأول ، ولتضيف الى يأس أصحاب الأرض الحقيقيين يأسا ، يزيدهم تمزقا وتحطما ، وانطواء على النفس ، وأسى وحسرة ، ويقتل - بالإضافة الى الحملات المنظمة لآبادتهم - من عددهم ، حتى صاروا في (وطنهم) قلة يائسة - ممزقة محطمة .

والدليل على أن المشكلة الجنسية أو العنصرية في الولايات المتحدة مشكلة (نفسية اجتماعية) ، تعود الى تلك الأيام الأولى للهجرة الى (الأرض الجديدة) ، وليست مشكلة جنسية أو عنصرية بمعناها (البيولوجى) ، ما يراه هانس Hams ، من أن كثيرا من الزارعين البيض كانت لهم علاقات غير شرعية ، بمحظيات من العبيد ، وأن بعض هؤلاء الزارعين ، قد اعترفوا بأبنائهم الذين أثمرتهم هذه العلاقات غير الشرعية ، ونتيجة لذلك وجدت جموع كثيرة من السود المتعلمين والأغنياء ، وأن عدد هؤلاء السود قد زاد نتيجة للحرب الأهلية ، حيث زادت هذه العلاقات غير الشرعية بين الجنود ورجال البحرية وغيرهم ، وبين بنات السود ، وأن هؤلاء السود أصبحوا بمرور الأيام بيضا . ولذلك فهو يرى أن « العديد من الأمريكيين البيض ، يجرى في عروقهم الدم الزنجى ، دون أن نعلم ذلك ، وأنه في مثل هذه الظروف ، يبدو الحديث عن الأمريكيين (السود) ، متفصلا عن الأمريكيين (البيض) أمرا مضحكا » (١) .

وقد كانت التفرقة العنصرية أمرا يقره القانون الأمريكى حتى سنة ١٨٩٧ ، حيث « أصدرت المحكمة العليا بالولايات المتحدة قرارا يقضى بمشروعية ممارسة بعض الولايات للتفرقة العنصرية ، على أساس المساواة . ولكن المحكمة غيرت قرارها السابق سنة ١٩٥٤ وسنة ١٩٥٥ ، وأعلنت أن التفرقة لا تتفق مع تكافؤ الفرص بطبيعتها .

ومنذ سنة ١٩٥٥ ، تقدم مبدأ عدم التفرقة بشرعية في خمس ولايات ، وفي مقاطعة كولومبيا .

(1) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 35.

وفي ولايات أخرى ، لم يحدث أي تغير ، وفي فريق ثالث من الولايات حدثت تغيرات بسيطة « (١) .

ورغم ذلك لا يزال المواطنون الأمريكيون البيض ، يتمتعون بالامتيازات والحقوق ، التي يحرم منها بقية المواطنين غير البيض ، سواء في ذلك المواطنون السود ، والهنود الحمر ، خاصة في الولايات الجنوبية .

وقد حاولت الحكومة الفيدرالية القضاء على ظاهرة (التفرقة العنصرية) غير العنصرية هذه ، مع مطلع القرن العشرين ، ولكن الأمر ، لم يتعد إصدار القرارات والتوصيات ، الا قليلا ، حتى أن قرار المحكمة العليا سنة ١٩٥٥ ، لم ينفذ حتى الآن في بعض الولايات ، وذلك لأن المشكلة لا تحل بالقرارات والتوصيات ، وإنما بالدراسة العلمية العميقة ، التي يبدو أن المسؤولين الأمريكيين لا يحسون بالحاجة ملحة اليها ، ولذلك يعيش هؤلاء المواطنون حتى اليوم ، في أحوال اقتصادية وصحية سيئة ، وبالإضافة الى أوضاعهم الاجتماعية السيئة أيضا .

وتنعكس هذه التفرقة العنصرية في الولايات المتحدة على تعليم غير البيض انعكاسا واضحا .

ففي النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، حيث كانت التفرقة العنصرية على أشدها ، يحميها القانون الأمريكي نفسه ، كان تعليم غير البيض مهملًا للغاية ، لأن الاتجاه السائد حتى ذلك الوقت ، كان هو إبادتهم والقضاء عليهم ، لا تعليمهم ، فقد قرر مدير مكتب التعليم في الولايات المتحدة سنة ١٨٧٠ ، أنه « حتى ذلك الوقت ، أنفق ٨٠٠٠٠٠٠ دولار لتعليم الهنود ، بينما أنفق ما لا يقل عن ٥٠٠٠٠٠٠ دولار لقتلهم » (٢) ، والأمر بالنسبة للسود لا يختلف عنه كثيرا بالنسبة للهنود الحمر بطبيعة الحال .

(1) WORLD SURVEY OF EDUCATION, II, Secondary Education ; UNESCO, 1961 p. 1364.

(2) DE YOUNG, CHRIS A. : Introduction to American Public Education ; Third Edition, McGraw — Hill Book Company, Inc., New-York, 1955, p. 29.

ومع مطلع القرن العشرين ، بدأت حدة التفرقة العنصرية تخف قليلا ، ولكن الأمر كان يختلف من ولاية الى ولاية ، اذ كان الراى الغالب فى معظم الولايات هو (المساواة ، ولكن التفرقة) Equal, but Seperate (١) أى المساواة فى فرص التعليم ، مع التفرقة بين المتعلمين ، ولكن تلك المساواة لا يمكن أن تتحقق فى ظل التفرقة بطبيعة الحال .

وبصدور قرار المحكمة العليا فى ١٧ مايو ١٩٥٤ ، بدأت الحكومة الفيدرالية تتدخل لتحقيق (الدمج) بين البيض وغير البيض ، لدرجة أن الرئيس الأمريكى الراحل (جون كنيدي) ، اضطر سنة ١٩٦٠ الى ادخال طالب أسود احدى الجامعات ، تحرسه دبابات الجيش وتحميه ، ولكن مثل هذا التصرف لا يمكن أن يحل المشكلة ، ولذلك يرى ولز Wells أن « مستقبل عدم التفرقة فى المدارس العامة لا زال غير معروف ، ولكن الانسان يستطيع أن يتنبأ ماى الأقل ، بأن حركة عدم التفرقة التامة لن يمكن القضاء عليها بسهولة » (٢) . كما يشير كلفت Clift الى أن المشكلة لا يمكن أن تحل باذخال طالب أسود أو ملون المدرسة ، تحرسه قوات الجيش ، كما حدث أيام الرئيس الراحل كنيدي ، وإنما الأيام وحدها كفيلة بحلها ، على أن تتخذ الحكومة الفيدرالية خطوات ايجابية ، يلخصها فى « تحمل الحكومة الفيدرالية المسئولية القانونية والخلقية لدمج المدارس » ، و « تحملها مسئولية مساعدة الولايات والمجتمعات المحلية ، فنيا وماليا ، لتحقيق الدمج » ، و « أن بفوض النائب العام سلطة منع التفرقة ، بسبب اللون أو الجنس أو الدين أو الأصل القومى » (٣) .

وتنعكس هذه التفرقة العنصرية على « كل مظهر من مظاهر التعليم فى الولايات المتحدة » ، على حد تعبير كاندل ، فقد أثرت « فى الاعداد ،

(1) Ibid. p. 30.

(2) WELLS, GUY H. : "The Supreme Court Decision, and Its Aftermath" — NEGRO EDUCATION IN AMERICA. ITS ADEQUACY, PROBLEMS, AND NEEDS, Sixteenth Yearbook of the JOHN DEWEY Society; First Edition, Harper and Brothers, Publishers, New-York, 1962, p. 233.

(3) CLIFT, VIRGIL A. : "Appropriate Goals and Plans for the Future" — NEGRO EDUCATION IN AMERICA, ITS ADEQUACY, PROBLEMS, AND NEEDS, Sixteenth Yearbook of the JOHN DEWEY Society ; First Edition, Harper and Brothers, Publishers, New-York, 1962, pp. 306, 307.

والمرتبات التي يحصل عليها المدرسون ، وفي المباني وصيانتها ، وفي كمية المصروفات (١) .

فغالبية مدارس السود الالزامية مثلا هي « أكواخ من الخشب ، ذات المدرس الواحد والفصل الواحد One-teacher School » ، وهي عادة متهدمة ، ينقصها معظم أدوات ومعدات المدرسة الالزامية .

والحضور بها ليس اجباريا ، كما لا تراعى مؤهلات مدرسي السود بحزم ، ومرتباتهم أقل من متوسط مرتبات المدرسين البيض بكثير « ، و « قيمة ممتلكات كل تلميذ في مدرسة البيض هي ١٨٣ دولارا ، بينما هي لا تتعدى ٣٦ دولارا في مدارس السود » (٢) ، وهكذا .

والمشكلة الجنسية أو العنصرية في اسرائيل ، قريبة الشبه بها في الولايات المتحدة من نواح عديدة ، فهي في كل منهما نتيجة لظروف معينة ، دفعت بمجموعة من الطامحين الطامعين من بلاد مختلفة ، الى أرض لا يستحقونها ، أقاموا فيها أول الأمر مستعمرات ، واتخذوا منها منطلقا للسيطرة على الأرض ، وتوسيع رقعتها ، وزيادة نفوذهم فيها ، والسيطرة على أهلها وابدانهم ، حتى يتحولوا في أرضهم الى (أقلية) ، تذل وتخضع للأكثرية الطامحة الطامعة .

وفي كل من البلدين ، بسبب ظروف نشأته ، متسع للتناقضات المختلفة لهذا (الخليط) العجيب من النازحين ، وكل منهما يعتمد على الوقت والتربية للام الشمل ، كما أن كلا منهما أقام حياته على الحرية وتعدد الأحزاب وتنوع الآراء — الا أنها حرية للنازحين ، يقابلها ضغط وارهاب واحكام عسكرية وقتل ، للسكان الأصليين أصحاب الأرض أصحاب الحق . ولعل ذلك هو سر ذلك التعاطف الغريب والمريب بين الولايات المتحدة — شعبا وحكومة — وبين دولة اسرائيل .

(1) KANDEL, I. L.: American Education in the Twentieth Century ; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1957, p. 226.

HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 38.

ويمكن أيضا الرجوع الى :

— LOW, W. A. : "The Education of Negroes Viewed Historically"-NEGRO EDUCATION IN AMERICA, ITS ADEQUACY, PROBLEMS, AND NEEDS, Sixteenth Yearbook of the JOHN DEWEY Society ; First Edition, Harper and Brothers, Publishers, New-York, 1962, pp. 43, 44.

وتبدل المشكلة العنصرية في الولايات المتحدة مع مطلع القرن السابيع عشر ، بينها هي تبدأ في اسرائيل مع منتصف القرن العشرين ، وان كانت لها مقدماتها في الربع الأول من هذا القرن ، بصذور وعلا بلفور ، وزير خارجية بريطانيا اليهودي ، سنة ١٩١٧ ، أيام كانت فلسطين تحت الانتداب البريطاني .

وكانت السلطات البريطانية تسهل هجرة اليهود الى فلسطين ، بل وتحميهم ، وتسهل لهم تكوين العصابات ، وفرض الارهاب على العرب ، فلما قامت دولة اسرائيل في ١٥/٥/١٩٤٨ ، بدأت تمارس حمايتها لهذا الارهاب بنفسها ، من « خلال الحكم العسكري » ، الذي يعتبر سيفاً بسلطونه على رقاب العرب في الجليل والمثلث والنقب ، يتدخلون به في كل شئون حياتهم (١) ، ويعيش العرب في ظله تحت المراقبة المستمرة ، لا ينتقلون من مكان الى مكان ، الا بتصريح من الحاكم العسكري ، كما يمنع دخول القرى أو المدن ، وتغيير مكان الإقامة ، الا بتصريح منه أيضا (٢) .

وفي ظل هذا الحكم العسكري ، يتم طرد العرب من قراهم وأراضيهم ، كما حدث في أم الفرج ومجدل ، كما يتم قتلهم بالجملة ، لغرس الارهاب في نفوسهم ، كما حدث في دير ياسين وعين الزيتون ، ويتم احيانا نسف القرية بما فيها ومن فيها ، كما حدث في أقرت وكفر بواعم (٣) .

ويتعكس هذا الحكم العسكري ، الناتج عن التعصب العنصري ، على تعليم العرب في اسرائيل ، منذ احتلالها وقيام الدولة بها رسميا سنة ١٩٤٨ ، فنجد المجتمع الاسرائيلي ينقسم — كما تنقسم جمهورية افلاطون — الى جماعتين ، هما : جماعة (الاحرار) وهم اليهود ، وجماعة (العبيد) ، وهم العرب ، ويقدم الى كل منهما التعليم الذي يتفق ووضع الاجتماعى ، فنجد تعليم اليهود كافيا تماما ، من حيث الكيف والكم ، كما نجد السياسة الاسرائيلية تقوم على حرمان العرب من فرص التعليم ، وخفض مستواه بالنسبة لمن يتاح لهم ذلك التعليم ، حتى يشب العرب طبقة خادمة لليهود .

« وتمارس السلطات الاسرائيلية هذه السياسة العنصرية على مستويين ، المستوى الأول ، هو وضع حدودا على انتشار التعليم بين السكان

(1) SCHWARZ, WALTER : The Arabs in Israel ; Faber and Faber, London, 1959, p. 87.

(2) PERETZ, DON : Israel and the Palestine Arabs ; D. C., Washington, 1958, p. 98.

(3) Ibid., pp. 96, 116.

الأصليين ، كما ونوعا ، والمستوى الثاني هو صياغة محتويات برامج التعليم ،
التي تفرض على العرب ، ووفق أهدافها الصهيونية العنصرية « (١) .

وتشرف (وزارة المعارف والثقافة) الاسرائيلية على التعليم ،
اليهودي والعربي ، بموجب قانون التعليم الإلزامي الصادر سنة ١٩٤٩ ،
وقانون التعليم الرسمي ، الصادر سنة ١٩٥٣ . والفرص التعليمية المتاحة
لليهود — بحكم القانون — متاحة للعرب ، إلا أن التطبيق العملي للقانون
يحول دون تنفيذه بالنسبة للعرب ، أو على الأقل ، يحول دون تنفيذه على
النحو الذي يطبق به بالنسبة لليهود .

فقانون التعليم الإلزامي ينص على أن جميع الأطفال من سن ٥ — ١٣
سنة ، ملزمون بدخول المدارس ، وأن التعليم مجاني لكل الأطفال ،
بغض النظر عن أصولهم ومعتقداتهم ، ومعنى ذلك أن المدارس يجب أن
تفتح تنفيذا للقانون — دون تمييز ، لكل الأطفال في مرحلة الإلزام
(السنة الأخيرة من الحضانة ، في سن خمس سنوات ، وسنوات التعليم
الابتدائي التي تصل إلى ثمان سنوات ، تبدأ من سن السادسة وتنتهي
في الثالثة عشرة . وقد مدت فترة التعليم الإلزامي — بموجب قانون
صدر سنة ١٩٦٩ — إلى عشر سنوات ، بدلا من ثمان سنوات بعد سنة
الحضانة ، ولكن القانون لم ينفذ حتى الآن) (٢) .

ورغم ذلك ، فإن السنة الأخيرة من الحضانة لا تعد إلزامية بالنسبة
للعرب ، لأنه لا وجود لمدارس حضانة عربية على الإطلاق ، ونتيجة لذلك ،
يحرمون من هذه السنة الإلزامية الأولى .

أما المرحلة الابتدائية ، فهي تقوم على الانفصال بين العرب واليهود ،
بسبب « ما بين الطرفين من حقد متبادل » (٣) ، أي بسبب التفرقة

(١) العنصرية الصهيونية ، في الفكر والتطبيق — جامعة الدول العربية
— الأمانة العامة — الإدارة العامة لشئون فلسطين — يوليو (تموز) ١٩٧٦ ،
ص ٥٤ ، ٥٥ .

(2) BENTWICH, J. S. and RINNOT, M. HAIFA : "Education in Cities" - THE WORLD YEARBOOK OF EDUCATION, 1970 ; Evans and Brothers, London, 1970, p. 336.

(3) BRAHAM, RANDOLPH L. : Israel, a Modern Educational System, A Report Emphasizing Secondary and Teacher Education; U.S. Government Printing Office, Washington, D. C., 1966, p. 90.

الغنصرية التي تمارسها السلطات الاسرائيلية ، اللهم الا في حالات خاصة ، حيث يدخل أبناء العملاء العرب أحيانا هذه المدارس ، في حالات خاصة وقليلة ، ليدرسوا باللغة العبرية (لا العربية) ، نفس المناهج التي يدرسها الطلبة اليهود (١) .

وينعكس هذا الانفصال بين الأطفال العرب واليهود في المدارس ، على كل ما تقدمه المدرستان ، اليهودية والعربية .

فاليوم المدرسي في مدارس اليهود ، كما يوضح لنا براهام Braham . أطول منه في مدارس العرب ، مما يعنى حرمان الأطفال العرب من ألوان النشاط المختلفة ، التي يتمتع بها الأطفال اليهود ، كما أن الأسبوع في مدارس اليهود ستة أيام ، أما في مدارس العرب فلا يزيد على خمسة أيام ، والعام الدراسي في مدارس العرب يبدأ متأخرا فترة عنه في مدارس اليهود ، كما أن العطلات في مدارس العرب أكثر منها في مدارس اليهود (تزيد عليها الأعياد المسيحية والاسلامية) (٢) .

وبالإضافة الى ذلك ، نجد المدارس العربية متهدمة قديمة ، تنقصها كل أدوات المدرسة الحديثة ومعداتها ، ولذلك فإن التعليم بها رديء ، مما يؤدي الى (التسرب) في المرحلة الابتدائية ، حتى أن نسبة الطلاب الذين يحضرون المدرسة تقل أحيانا عن ٥٠٪ من الطلبة المسجلين بالمدرسة (٣) ، مما يؤدي الى قلة استفادة المتعلمين ، من البرامج التي تقدمها المدرسة ، ونتيجة لذلك نجد القليلين من العرب ، هم الذين يلتحقون بالمدارس الثانوية ، ثم بالجامعة .

وبالإضافة الى ذلك ، يقل التحاق المتعلمين العرب بالتعليم الثانوي والعالي في اسرائيل ، لأسباب أخرى ، منها الحكم العسكري السابق الإشارة اليه ، فبوسع الحاكم حرمان الطلاب من الانتظام به ، لأي سبب ، وبدون سبب ، مما يؤدي الى فصلهم ، حيث « لا يستطيع الطلاب العرب الحضور الى الجامعة الا بعد أن يمنحوا اذنا بالسفر ، يحدد وجهه سفرهم المعينة ، ويحظر عليهم التوقف في الطريق ، والتحرك أبعد من المدينة التي توجد فيها الجامعة ... » (٤) الخ - ومنها المضروفات

(1) BENTWICH, JOSEPH S. : Education in Israel ; Routledge and Kagan Paul Limited, London, 1965, p. 178.

(2) BRAHAM, RANDOLPH L. : Op. Cit., p. 101.

(3) SCHWARZ, WALTER ; Op. Cit., p. 116.

(٤) الفرد ليلتال : اسرائيل ، ذلك الدولار الزائفة - تعريب عمر الديراوي أبو حجلة - دار العلم للملايين - بيروت - ١٩٦٠ ، ص ٣٠٤ .

العالية ، التي تفرض على الطلاب الجامعيين ، والتي لا تتحملها ظروف العرب الاقتصادية (١) — وكذلك عدم قدرة الطلبة العرب على مواصلة التعليم العالي ، بسبب اللغة العبرية ، وتعنت الأساتذة اليهود ضدهم ، سواء في قبولهم ، أو في نقلهم من فرقة الى فرقة ، حتى أنه لا يوجد طالب عربي واحد في معهد التكنيون في حيفا ، وهو جامعة هندسية كاملة — ومنها أن كثيرا منهم — رغم ذلك كله وبعده — « يجدون أنفسهم في النهاية بلا عمل » (٢) .

أي أن السياسة الاسرائيلية تقوم بالفعل على اغلاق الباب الذي يفتحه القانون التعليمي الاسرائيلي في وجه المواطنين العرب — أصحاب البلاد الحقيقيين — وذلك تحقيقا لأهداف دعائية خالصة ، تبدو بها اسرائيل مجتمعا مثاليا في نظر العالم الخارجي ، وذلك من خلال اجراءات تعليمية وسياسية واقتصادية وعسكرية . وقد عبر عن هذه المأساة أوري لوبران ، مستشار رئيس وزراء اسرائيل للشئون العربية ، سنة ١٩٦١ ، بقوله : « لعله من الأفضل ألا يكون هناك طلاب عرب ، فلو ظل العرب قطاع حليب ، لكان من السهل تدميرهم ، ولكن هناك أمورا يتمناها المرء ، ولا يستطيع نيلها » (٣) .

ولكن الحكام اليهود — على عكس ما زعم لوبران — يستطيعون نيل تلك الأمور التي يتمنونها ، من خلال سياستهم التعليمية والعامية .

وإذا ما أصر العرب على التعليم — رغم السياسة — ونجحوا في أن يتعلموا ، هددوا بالبطالة ، وكان ما تعلموه في نظام التعليم الاسرائيلي شيئا يمسح الشخصية العربية ، فكم من تعارض في الأيديولوجيا بين العربي واليهودي ، مسلما كان هذا العربي أم مسيحيا ،

(١) تبلغ مصروفات التعليم الجامعي الاسرائيلي ٢٧٠٠ ليرة اسرائيلية في المتوسط ، أي حوالي ٩٠٠ دولار ، أي ما يقرب من ٤٠٠ جنيه مصري ، وهو مبلغ لا يتحملة الطالب الاسرائيلي ذاته ، غير أن الطلبة اليهود يجدون فرصا للعمل ، وهبات ومساعدات من الجماعات الصهيونية ، وهو ما لا يجد الطلبة العرب شيئا منه ، فضلا عن انخفاض مستوى المعيشة الاقتصادية عموما ، بسبب سياسة الاحتلال .

(2) BENTWICH, JOSEPH S. ; Op. Cit., p. 180.

(٣) الفرد ليلنتال (مرجع سابق) ، ص ٣١٣ ، ٣١٤ — نقلا عن مجلة نير الاسرائيلية — عدد تشرين ثاني / كانون أول (نوفمبر / ديسمبر) ، ١٩٦١ ، ص ٣٠ .

ولكن كل شيء يجب أن يدرس من وجهة النظر اليهودية ، حتى الدين . فهو - وغيره من المواد - يجب أن يدرس ، بحيث يظهر اليهود ، على أنهم (شعب الله المختار) ، الذى خلق ليحكم ، ويظهر العرب قوما لا حضارة لهم ولا تاريخ ولا امجاد ، وذلك حتى يتخرج المتعلم العربى من هذا النظام التعليمى من الناحية الايديولوجية - حطاما .

يؤكد ذلك أن « الروح العسكرية » « تمثل » « فى المجتمع الاسرائيلى منزلة كبيرة - بل مقدسة - بحكم أن المجتمع منذ نشأته مجتمع مهاجم مدافع » ، ومن ثم « يحتل التدريب العسكرى ، وما يحتاجه من روح وثقافة ومناخ ، منزلة كبيرة ، لم تقتصر فقط على (تساهل) ، أو جيش الدفاع الاسرائيلى ، بل امتدت الى سائر المنظمات والمؤسسات » (١) ، وذلك لأن اسرائيل - بحكم تكوينها ، وظروف حياتها - « تجعل (الأمن) المنظار الذى تنظر من خلاله الى كل الأمور » (٢) .

ولذلك تشكل (الروح العسكرية) - بأوسع مفهوم لها - (الجوهر) الذى تدور حوله التربية الاسرائيلية ، فى المدرسة الاسرائيلية ، وفى منظمات الشباب بمختلف أنواعها ، وفى المزارع الجماعية ، وفى كل مكان فى اسرائيل .

أى أن التربية الاسرائيلية عدوانية كالوجوه الاسرائيلى ، فهى تقوم على تحطيم العرب ، مثلما تقوم على جعل اسرائيل كلها « تجمعا لامحاربين » (٢) الاسرائيليين - على حد تعبير بن جوريون ، رئيس وزرائها الأسبق .

أما فى جنوب أفريقيا ، فإن المشكلة العنصرية تختلف عنها فى كل من الولايات المتحدة واسرائيل ، من حيث (حدة) المشكلة ، بسبب الظروف الخاصة المحيطة بها فى كل بلد من البلاد الثلاثة ، ولذلك نجد السلطات فيها ، من حيث (التشدد) مع الوطنيين ، أقرب الى اسرائيل ، منها الى الولايات المتحدة .

(١) حسان محمد حسان : « الدور الاجتماعى للتعليم فى المجتمع الاسرائيلى » - الكتاب السنوى ، فى التربية وعلم النفس - بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس - عالم الكتب - ١٩٧٣ ، ص ١٣٣ ، ١٣٤ .

(٢) دكتور سعيد اسماعيل على : التربية اليهودية الصهيونية - دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة - ١٩٧٤ ، ص ٥٣ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٥٤ .

وربما عباد هذا التشدد ، الى ان أبناء البلاد الأصليين في جنوب أفريقيا ، لا زالوا هم الكثرة الغالبة من السكان ، كما أنهم يمثلون في إسرائيل كثرة عددية أيضا ، بينما هم في الولايات المتحدة صاروا قلة مستنسخة ، لا يضر السلطات الأمريكية أن (تسمح) لها ببعض ما كانت محرومة منه في الماضي ، بينما قد يضر السلطات في جنوب أفريقيا وإسرائيل ان تتساهل مع الوطنيين ، حيث (يفلت الزمام) منها ، ولذلك فهي (تتشدد) معهم ، حتي تظل مهيمنة عليهم .

وتنعكس التفرقة العنصرية على الأيديولوجيا السائدة في جنوب أفريقيا ، وعلى التعليم بها ، انعكاسا واضحا ، بكل ما فيها من تشدد وتعنت واضح ، فنرى محلات وأماكن وشوارع خاصة بالبيض (الأقلية) ، هي محرومة تماما على (الوطنيين) (الأكثرية) ، ونرى أن عدم التزام الوطنيين بأوامر السلطات يعرضهم لأشد العقاب (١) .

والسلطات في جنوب أفريقيا هي المسئولة عن التعليم الذي يقدم للبيود « مسئولية تامة ، كما أنها تقوم بوضع المناهج ، والاشراف على تنفيذها » (٢) .

ونظام التعليم بالنسبة للبيض في جنوب أفريقيا ، هو نفسه الذي يطبق على الوطنيين ، على أن التعليم الإلزامي في المرحلة الأولى : الذي يطبق تماما بالنسبة للبيض ، لا يطبق على الوطنيين ، ولذلك لا يحصل عليه أكثر من ثلثهم . ويترك أكثر من نصف هؤلاء المتحقين بالمدرسة الابتدائية - المدرسة ، قبل نهاية الإلزام (٢) ، وذلك لظروف كثيرة ، أوضحها الظروف الاقتصادية ، وسوء أحوال المدارس ، وقلة معداتها ، وعدم كفاية وانخفاض مستويات ومرتببات مدرسيها ، وعدم وجود خدمات تعليمية بها ، وعدم كفاية برامجها التعليمية ، وازدحام الفصول

(١) للوقوف على ألوان التفرقة المختلفة بين البيض (الأقلية) ، والسود والملونين (الأكثرية) ، ارجع الى :

- أديجار ه . بروكس ، واج . ب . ماكولي : الحرية المدنية في جنوب أفريقيا — ترجمه محمود أحمد حسين — راجعه دكتور محمد محمود الصياد — رقم (٥٤١) من (الألف كتاب) — مؤسسة سجل العرب — ١٩٦٥ .
(٢) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : « التفرقة العنصرية والتعليم في جنوب أفريقيا » — **مرآة العلوم الاجتماعية** — تصدرها رابطة أساتذة المواد الاجتماعية — السنة الرابعة — العدد الثاني — مارس ١٩٦١ ، ص ٦٩ .
(٣) المرجع السابق ، ص ٦٨ .

بالمتعلمين ، حتى أن نصيب التلميذ الوطنى من نفقات التعليم ، لا يتمدى :
« ثمانية جنيهات ، وهو أقل من سدس ما ينفق على التلميذ الأبيض » (١) .

ونتيجة لذلك ، لا يصل الى المرحلة الثانوية من الوطنيين ، الا عدد ضئيل جدا ، خاصة وأن السلطات التعليمية تضع على المدارس الثانوية الخاصة بهم شرطا ، لا تضمنه بالنسبة للبيض ، وهو الحصول على درجة الامتياز فى نهاية المرحلة الابتدائية .

وفى مقابل هذا التعليم السيئ الذى يتلقاه الوطنيون فى جنوب افريقيا ، نجد نظام التعليم بالنسبة للبيض ممتازا ، حيث « مبانى المدارس ومعداتها من النوع الجيد » . وتنفق الحكومة على التلميذ خمسين جنيها فى السنة ، وهو مبلغ كبير ، اذا قررنا بما تنفقه كثير من الدول على تلاميذها » (٢) .

وبالاضافة الى ذلك « يلقي الأطفال البيض خدمات تعليمية كبيرة ، متزود مدارسهم برعاية طبية وسيكولوجية كافية ، كما توفر وسائل الانتقال والاقامة فى مدارس داخلية لأبناء الريف منهم » (٣) ، كما يدرس لهؤلاء المتعلمين البيض مدرسون ممتازون ، مؤهلون تأهيلا تربويا عاليا ، ويحصلون على مرتبات عالية .

أى أن نظام التعليم فى جنوب افريقية — بسبب التفرقة العنصرية — يقوم بالاعتماد التام على تعليم البيض — الاقلية ، والتضييق الشديد على تعليم الوطنيين — أبناء البلاد الأصليين والاكثرية .

سابقا : درجة التقدم الحضارى

تعتبر درجة التقدم الحضارى نتيجة مباشرة من نتائج العديد من القوى الثقافية التى سبق الحديث عنها ، كالعوامل التاريخية ، والعوامل الجغرافية ، والعوامل الاقتصادية والسياسية ، والعوامل الدينية ، فالحضارة ليست الا تلك « العناصر المستمدة من الثقافة ، التى بناها الإنسان بالتهذيب والتفكير ، وحولها الى وسائل ، لتحقيق غايات ملموسة واضحة » (٤) .

(١) المرجع السابق ، ص ٦٩ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٦٨ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٦٧ .

(٤) الدكتور محمد الهادى عفيفى : فى اصول التربية ، الأصول

الثقافية للتربية — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٧٤ ، ص ١٣٧ .

وفي مقدمة تلك القوى الثقافية التي تعتبر درجة التقدم الحضارى نتيجة مباشرة من نتائجها : نظام التعليم ، ومدى كفاية هذا النظام .

ونظام للتعليم فى أى بلد من البلاد فى حد ذاته هو وليد القوى والعوامل الثقافية التى سبق الحديث عنها كلها ، ولكنه — بما يقدمه من قوى بشرية ، من مختلف التخصصات التى تحتاج إليها البلاد ، ومن مختلف درجات التخصص — يعتبر هو المحدد الأساسى لدرجة التقدم الحضارى التى وصل إليها ذلك البلد .

ورغم ذلك ، تعود درجة التقدم الحضارى هذه ، فتؤثر بدورها فى نظام التعليم ، لأنها تحدد مدى قدرة البلد على بناء المدارس ، وتوفير المدرسين المجهزين ، واعطائهم مرتبات مجزية ، وتقديم برامج (عصرية) ، وتقديم خدمات تعليمية مناسبة ، وما إلى ذلك .

وقد كان العلامة العربى عبد الرحمن بن خلدون (٧٣٢ — ٨٠٨ هـ = ١٣٣١ — ١٤٠٥ م) ، هو الوحيد الذى تنبه جتى الآن الى هذا العامل كقوة ثقافية مؤثرة فى الأيديولوجيا ، وفى التربية — بالتالى — من خلالها ، وهو يطلق عليه اسم (العمران) ، وقد جعل من هذا (العمران) علما مستقلا قائما بذاته ، ورآه « هو المقياس الحقيقى لفهم التاريخ والمجتمعات الحاضرة ، والتنبؤ بمستقبلها » (١) .

وقد عقد (للعمران البشرى) غدة أبواب فى مقدمته الشهيرة ، يرى فى فضل منها أنه « على مقدار عمران البلد تكون جودة الصنائع ، للتألق فيها حينئذ ، واستجادة ما يطلب منها ، بحيث تتوفر دواعى الترف والثروة » (٢) ، كما يرى فى فصل آخر ، أن « الصنائع إنما تكثر فى الأمصار ، وعلى نسبة عمرانها فى الكثرة والقلة ، والحضارة والترف ، تكون نسبة الصنائع فى الجودة والكثرة ، لأنه أمر زائد على المعاش ، فمضى فضلت أعمال أهل العمران على معاشهم ، انصرفت الى ما وراء المعاش ، من التصرف فى خاصية الانبساط ، وهى العلوم والصنائع » (٣) .

(١) ابن عمار الصغير : التفكير العلمى عند ابن خلدون — الشريكة الوطنية للنشر والتوزيع — الجزائر ، ص ١٠ .

(٢) مقدمة العلامة ابن خلدون — المكتبة التجارية الكبرى ، ص ٤٠٠ ، ٤٠١ — من الفصل السابع عشر من الباب الخامس من الكتاب الأول : فى أن الصنائع إنما تكمل بكمال العمران الحضارى وكثرته .
(٣) المرجع السابق ، ص ٤٣٤ — من الفصل الثالث من الباب السادس من الكتاب الأول : فى أن العلوم إنما تكثر حيث يكثُر العمران وتعظم الحضارة .

ويقوم التقدم الحضارى فى أى مجتمع من المجتمعات على ثلاث ركائز،
هى :

(١) القوى البشرية : من كافة التخصصات ، وعلى كافة المستويات ،
التي يتطلبها نمو المجتمع ، خاصة تلك القوى البشرية (الاستراتيجية) ،
أو القوى البشرية ذات المستوى العالى من الاعداد ، القادرة « على
الاختراع ، أى على البحث » ، و « على اقحام الاختراعات فى منتجات ،
فى التكنولوجيا » (١) .

ولذلك صارت أوضح دلائل تقدم المجتمع فعلا ، هى القدرة « على
التوصل الى اكتشافات ونماذج أساسية ، علمية وتكنولوجية
وتنظيمية » (٢) ، والقدرة على « التقدم فى العلوم ، واستخدام نتائج البحث
العلمى فى تطوير الأساليب التكنولوجية ، مما يحقق استمرار التقدم
الاقتصادى بخطوات واسعة » ، وعلى « الاتجاه نحو ترشيد
تصرفات الأفراد الاقتصادية ، واستخدام الأسلوب العلمى فى عرض
ودراسة جميع المشاكل التى تواجههم ، ليجاد الحلول المناسبة لها » ،
و « اللجوء الى الآلات والمعدات والأجهزة الدقيقة ، فى جميع مجالات
الانتاج » (٣) .

(ب) المنظمات والمؤسسات : القدرة على (استيعاب) هذه (القوى
البشرية) ، من مصانع ومزارع ومؤسسات بحثية وغيرها ، بحيث تتمكن
هذه القوى من أن تترجم علمها الى عمل ونتاج ، وبالتالي تترجم ما
(استثمار) فى أعدادها من أموال ، الى ربح وكسب ، يعود على المجتمع ،
« فقد تتوافر الموارد البشرية المعدة اعدادا حسنا فى بلد ما ، ولكن هذا
البلد قد يتأخر فى النمو ، بسبب اخفاقه فى تنمية المنظمات والمؤسسات ، التى
يتميز بها المجتمع التقدمى . ولن يتسنى للاستثمار فى الإنسان أن ينهض
بالنمو الاقتصادى المستمر ، ما لم يكن مصحوبا باستثمار رأس المال فى

(١) جان جاك سرفان شرايبر (مرجع سابق) ، ص ٣١٥ .
(2) HARBISON, FREDERICK, and MYERS, CHARLES
A. ; Op. Cit., p. 131.

(٣) الدكتور محمد يحيى عويس ، والدكتور منيس أسعد عبد الملك
مبادئ الاقتصاد الحديث — القسم الأول — مطبعة مخيم — ١٩٧١ ،
ص ١٦٠ .

المشروعات الانتاجية « (١) خصوصا ، وفي المشروعات الاقتصادية والاجتماعية عموما ، بحيث تفي بحاجات المجتمع المختلفة .

ويدون تنمية المنظمات والمؤسسات ، جنبا الى جنب مع تنمية القوى البشرية ، تكون الاموال التي تنفق على نظام التعليم مسورة من ميسور (الاستهلاك) ، حيث تكون القوى البشرية التي خلقها هذا النظام عاجزة عن ترجمة ما أنفق عليها من اموال ، طوال فترة تعليمها ، الى ربح يعود على المجتمع ، لانها لا تجد (المجال) الذي يستغل علمها فيه .

(ج) نظام التعليم العصري : الذي (يفتح) على المجتمع ، يعكس درجة تقدمه ، ويعتد له متطلباته من القوى البشرية ، بالكيف والكم المطلوبين ، وفي الزمن المحدد ، ويهدف لحركة هذا المجتمع نحو مستقبله الذي ينشده أبنائه .

وبالاضافة الى القوى البشرية التي يجب أن يعدها هذا النظام التعليمي ، يجب أن يوفر هذا النظام لكل طفل مرحلة من التعليم الالزامي ، تسمح بأن يكون كل مواطن فيه (عصريا) ، قادرا على أن يعيش في مجتمع (عصري) . ومعنى أن يكون المواطن (عصريا) هو أن يكون (ايجابيا) ، قادرا على المشاركة في تطوير عجلة الحياة في مجتمعه ، وعلى (تقبل) الجديد من الفكر ، وتأييد هذا الجديد ، والتمكين له ، حتى يتحول من مجرد فكر (حبيس) في العتول ، الى فكر (حي) ، يطور عجلة الحياة ، ويفير وجه المجتمع ، ويبرر ما ينفق على التعليم من اموال .

وتلك هي المهمة الأساسية التي تلقى على (المرحلة الابتدائية) في نظام التعليم العصري ، وذلك هو معنى (المواطن الصالح) ، الذي يجب أن تخلقه هذه المرحلة .

ويقسم رجال الاقتصاد المجتمعات ، من حيث درجة تقدمها الحضارى ، كما يرينا ذلك الجدول التالى رقم (٣) ، الى خمس مجتمعات ، نجد فيها التقديم الحضارى الذى حققه كل مجتمع من هذه المجتمعات

(١) فردريك هاربيسون ، وتشارلز ا . مايرزا (مرجع سابق) ،

جدول رقم (٣)
ترتيب المجتمعات الاقتصادية (١)

مجتمع ما قبل التصنيع	من ٥٠ الى ٢٠٠ دولار للشخص
مجتمع في طور التصنيع	من ٢٠٠ الى ٦٠٠ دولار للشخص
مجتمع صناعي	من ٦٠٠ الى ١٥٠٠ دولار للشخص
مجتمع صناعي متقدم (استهلاكي)	من ١٥٠٠ الى ٤٠٠٠ دولار للشخص
مجتمع ما بعد التصنيع	من ٤٠٠٠ الى ٢٠٠٠٠ دولار للشخص

الخمس ، ينعكس على الدخل الفردي - والدخل القومي - انعكاسا واضحا ، حيث يبدأ الدخل الفردي في (مجتمع ما قبل التصنيع) بخمسين دولارا ، بينما هو يبدأ في (المجتمع في طور التصنيع) بمائتي دولار (أربعة أمثال المجتمع الأول) ، ويبدأ في (المجتمع الصناعي) بستمئة دولار (١٢ مثلا للمجتمع الأول ، وثلاثة أمثال المجتمع الثاني) ، وهكذا .

وفي الوقت ذاته ، رأينا في الجدول رقم (١) (٢) ، ربطا بين التقدم والتخلف ، ودرجات كل منهما ، من جانب ، وبين نصيب الفرد من إجمالي الدخل القومي ، ونسب القيد في مراحل التعليم الثلاثة (القوى البشرية المستقبلية) ، وبعض القوى البشرية الاستراتيجية ، من جانب آخر .

ونتيجة لذلك كان « دخل الفرد في الولايات المتحدة » يزيد على ستة أمثال متوسط دخل الفرد في العالم ، وفي أوروبا الغربية يزيد على الضعف ، وفي الاتحاد السوفيتي يزيد مرة ونصف مرة على دخل الفرد في العالم « وكان دخل الفرد في الولايات المتحدة » نحو ٢٣ مثل دخله في أفريقيا ، ونحو ٢٧ مثل دخله في آسيا ، ونحو ١٤ مثل دخله في الشرق الأوسط « (٢) .

فالبلد المتقدم حضاريا ، يتمتع « بنظام اقتصادي صناعي متقدم » فهو قادر على التوصل الى أعظم الاكتشافات العلمية والتكنولوجية

(١) جان جاك سرفان شرايبر (مرجع سابق) ، ص ٥١ .

(٢) أرجع الى ص ١١٩ من الكتاب .

(٣) السكان والسياسات الدولية - أشراف فيليب هوسر - ترجمة الدكتور خليل حسن خليل - مراجعة وتقديم الدكتور سعيد النجار - مكتبة الانجلو المصرية - ١٩٦٣ ، ص ٧ - من المقدمة ، للدكتور سعيد النجار .

(م ١٣ - الأيديولوجيا والتربية)

والتنظيمية ، لأن لديه رصيدا كبيرا نسبيا من القوى البشرية العالية المستوى ، ولاسيما العلماء والمهندسين ، ومديرى الأعمال والاداريين .

كما أنه يكون قد قطع شوطا بعيدا فى النهوض بالتعليم ، وبخاصة التعليم الثانوى ، وفى تنمية موارده البشرية بوجه عام « (١) ، كما رأينا فى الجدول رقم (١) الذى سبقت الإشارة إليه .

وتتفاوت هذه البلاد المتقدمة فيما بينها فى كل شىء ، فى حدود ما سبق ، فمن بينها بلاد رأسمالية وبلاد شيوعية ، والطبقات الحاكمة فيها تتفاوت بين الشيوعيين ، والمفكرين الثوريين ، ورجال الأحزاب التقليديين ، كما أنها تتفاوت فيما بينها من حيث مصادر الثروة الطبيعية فيها ، بين بلاد تتوفر لها هذه المصادر ، فتزيد من امكانياتها ، وبلاد محرومة تماما منها ، فوصلت الى هذه الدرجة من التقدم بدونها .

وتعانى هذه البلاد فى عمومها من (مشكلات الحضارة) ، كتفكك الأسرة ، وانحرافات الشباب ، كما تعاني فى نظمها التعليمية من نقص المعلمين ، بسبب الانصراف الى الأعمال العلمية والفنية ، التى تعود عليهم بدخول أكبر ومركز اجتماعى احسن (٢) .

وتتفاوت (حدة) هذه المشكلات من بلد منها الى بلد آخر ، حسب الأيديولوجيا السائدة فى كل بلد .

وتنعكس هذه الدرجة الكبيرة من التقدم التى حققتها هذه البلاد ، على الأيديولوجيا السائدة فيها عموما ، فنراها — كما رأينا عند الحديث عن العوامل التاريخية (٣) — تقوم على الاقبال على الحياة ، واحترام العمل ، واقامة هذا العمل على العلم والتنمية العلمية ، كما تقوم على الاستقرار ، متع تطور طبيعى متمهل نحو المستقبل ، قائم على أساس الثقة بالنفس والتفاؤل ، وان كانت تتفاوت فى هذا الاقبال على الحياة والثقة والتفاؤل ، باختلاف النظام السياسى ، السائد فى كل منها .

(١) فردريك هاربيسون ، وتشارلز ا . مايرز (مرجع سابق) ،

ص ٢١٢ .

(2) DE WITT, N. : Education and Professional Employment in the U. S. S. R. ; National Science Foundation, Washington, 1961, p. 439 — Tables VI — I and VI — 3.

(٣) ارجع الى ص ١١٨ من الكتاب .

وتنعكس. هذه الأيديولوجيا على التربية ، فنجد مؤسساتها تنمو
نموا طبيعيا ، منفتحة على الحياة وعلى المجتمع ، والمشكلات التعليمية
لهذه البلاد محدودة ، فليها المدارس الصالحة ، والنظم المستقرة ،
والثقافات المرعية ، والمعلمون المعدون اعدادا جيدا ، والمال الذى تنفقه
بسخاء ، على نظمها التعليمية ، التى تراها ضرورية لاستمرار تقدمها
وتفوقها ، وان كانت تختلف فيما بينها فى ادارة التعليم وتمويله ، فبعضها
يسير على النظام المركزى المتطرف أو المعتدل ، وبعضها يسير على النظام
اللامركزى .

كما تهتم هذه البلاد بالتنمية العلمية وتعليم الكبار ، نتيجة لكل
ما سبق ، وبعضها يربط بين أجهزة التعليم والثقافة ، كالاتحاد السوفيتى ،
وبعضها الآخر تستقل أجهزة التعليم فيه ، عن بقية الأجهزة الثقافية
الأخرى .

كذلك استطاعت هذه البلاد عموما ، ان تحدث ربطا بين مناهج
التعليم ومؤسسات المجتمع ، وتوازنا معقولا بين أنواع التعليم ومراحلها ،
وبين التعليم الأكاديمى والفنى ، ولذلك تنخفض بشكل واضح معدلات
البطالة بها ، بل انها تفتقر كثيرا الى الأيدى العاملة الماهرة والمدرية ،
بسبب نشاطها الاقتصادى الواضح ، وهى تحصل على هذه الأيدى من
البلاد الأخرى الأقل تقدما ، مما يزيد فى تخلف هذه البلاد غير المتقدمة ،
ويوسع من (الهوة) التى تفصل بين البلاد المتقدمة وغير المتقدمة ، فعلى
سبيل المثال ، زاد متوسط دخل الفرد فى فرنسا خلال الفترة من ١٩٤٩
حتى ١٩٥٨ ، من ٤٧٢ دولارا ، الى ١١٦٨ دولارا ، أى بنسبة ١٤٣٪
تقريبا ، بينما نجد أنه خلال نفس الفترة ، لم يزد متوسط دخل الفرد
فى أفغانستان الا بنسبة ٨ ٪ فقط ، حيث بلغ ٥٤ دولارا عام ١٩٥٧ ،
بعد ان كان ٥٠ دولارا ، عام ١٩٤٩ « (١) .

أما البلاد غير المتقدمة ، فهى تمتاز بالتخلف عن البلاد المتقدمة
عموما ، من حيث الدخل الفردى والقومى ، ومن حيث تقدم واستقرار
النظام الاقتصادى ، ومن حيث توفر القوى البشرية عموما ، والقوى
البشرية الاستراتيجية خصوصا ، ومن حيث كفاية النظام التعليمى .
وهى تتفاوت فيما بينها فى ذلك كله تفاوتا كبيرا ، بين البلاد المتخلفة ،
التي بدأت تسير فى طريق التقدم منذ سنوات محدودة تماما ، وبين البلاد

(١) دكتور على لطفى : التنمية الاقتصادية ، دراسة تحليلية - المطبعة
الكمالية - ١٩٧٢ ، ص ٣٤ .

التي قطعت بعض الطريق الى التقدم ، وهى البلاد التي بدأت تسير في هذا الطريق ، منذ فترة أطول قليلا أو كثيرا . ومن هذه البلاد ، بلاد بدأت تسير في طريق التقدم منذ أكثر من قرن من الزمان ، كمصر ، فسبقت بذلك بلادا ، هى اليوم متقدمة بالفعل ، كاليابان ، الا أنها ضلت طريقها الى التقدم الذى كانت تنشده ، بسبب ظروف كثيرة فرضت عليها .

(والهرة) بين البلاد غير المتقدمة أوسع منها بين البلاد المتقدمة ، وذلك لأن هذه البلاد ليست مجموعة واحدة ، كمجموعة البلاد المتقدمة ، وإنما هى - فى تقسيم هاربيسون ومايرز - ثلاث مجموعات ، ولذلك نجد تناقضات فى كل شئ يتصل بمستوى الدخل ، ودرجة التقدم الحضارى ، وتقدم النظام التعليمى ، وتوفر القوى البشرية ، وغيرها .

ومن هذه البلاد غير المتقدمة ، بلاد شيوعية ، وأخرى رأسمالية ، وثالثة إقطاعية بدائية - ومنها بلاد ملكية ، وأخرى جمهورية ، وثالثة يتوارث الحكم فيها أسرة واحدة تحكمها من قديم ، ومنها بلاد تسير على نظام الحزب الواحد ، وأخرى تسير على نظام الأحزاب المتعددة .

ومعظم حكومات هذه البلاد من النوع الاستبدادى ، الذى قفز الى السلطة عن طريق الانقلابات العسكرية ، وقليل من هذه الحكومات هى الحكومات الديموقراطية فعلا . ونتيجة لكثرة الانقلابات العسكرية فى هذه البلاد ، فإنها لا تتمتع بالاستقرار فى سياستها العامة ، ونجد الشعب فيها يتسم بالسلبية ، بسبب الاستبداد ، وكثرة الانقلابات ، والظروف التاريخية التى مر بها ، قبل الاستعمار ، وأثناءه ، وبعده .

واقتصاد هذه البلاد يعتمد على الزراعة غالبا ، والزراعة بها بدائية تماما فمعظمها لم يأخذ بأساليب الزراعة الحديثة ، كما بدأت بعض هذه البلاد تسير فى طريق التصنيع ، الا أنها لا تزال فى أول الطريق ، وهى تعاني من عدم قدرة صناعاتها على منافسة الصناعات الأجنبية ، حتى فى داخل حدودها ، حيث يتهافت أبناؤها أنفسهم على الصناعات الأجنبية ، ويحصلون عليها بكل الطرق من البلاد المتقدمة .

ولدى كثير من هذه البلاد ثروات طبيعية ضخمة ، وعلى رأسها البترول ، الا أنها لا تتمكن من استغلال هذه الثروات ، وذلك بسبب نقص الخبرة الفنية فيها ، ولذلك فهى تسلمها للبلاد المتقدمة ، تستغلها وتستفيد منها ، وتجنس منها الأرباح الطائلة ، والعائد القليل الذى يتبقى لها بعد ذلك ، لا يعود الا على القلة من أبناء هذه البلاد غالبا ، فقد « زاد متوسط

دخل الفرد في المملكة العربية السعودية زيادة كبيرة خلال الفترة من عام ١٩٤٩ حتى ١٩٥٨ ، حيث ارتفع من ٤٠ دولارا الى ٢٦٠ دولارا ، أي أنه تضاعف حوالي خمس مرات . والواقع أن ذلك لا يرجع الى تقدم اقتصادي حقيقي في المملكة العربية السعودية ، بقدر ما يرجع الى العائد المتزايد الذي يدره البترول « (١) » .

وتتطلع حكومات هذه البلاد ، والطبقة المثقفة فيها ، الى البلاد المتقدمة ، تنقل عنها مؤسساتها ونظمها ، مما يعتبر أكبر عقبة في سبيل تقدمها ، لأنها تنتقل الى (تربة) غريبة عنها ، فتتحول الى مجرد (هياكل شكلية) ، لا تؤدي الى التقدم ، بقدر ما تؤدي الى خيبة الأمل ، وضعف الثقة بالنفس .

وتعاني هذه البلاد عموما ، نتيجة لكل ما سبق ، مشكلات عدم الاستقرار والتعلق بالشكليات ، والاهتمام بنقل ما هو موجود بالبلاد المتقدمة من نظم ومؤسسات ، مما لا يناسب امكانياتها وظروف الحياة فيها ، وتتفاوت هذه البلاد فيما بينها في حدة هذه المشكلات .

وتنعكس ظروف الحياة في هذه البلاد ، وما أدت اليه من مشكلات ، على الايديولوجيا السائدة فيها عموما ، كما رأينا عند الحديث عن العوامل التاريخية ، فنرى قوام هذه الايديولوجيا هو الضيق والقلق الى حد التشاؤم ، والتخبط في القوانين والمشروعات والنظم ، وعدم الاستقرار ، والاهتمام بالمظاهر والشكليات ، والاهتمام (بالشهادة) كوسيلة للتميز الاجتماعي ، وسيادة النظرة البيروقراطية ، وعدم احترام العمل ، والصراع بين القديم والجديد ، صراعا تختلف حدته من بلد الى آخر ، وسلبية الشعب فيما يتصل بالمسائل العامة .

وأقل هذه البلاد صراعا بين القديم والحديث هي البلاد المتخلفة ، التي تؤمن بالقديم وترضى به ، فيغلب عليها الاستقرار ، وعلى أهلها الرضا بالأمر الواقع .

كما تنعكس هذه الايديولوجيا على التربية ، فنجد نظم التعليم مركزية غالبا ، تضطلع الدولة فيها بمسئولية ادارته وتمويله والإشراف عليه ، ولا نجد للشعب فيها دورا يذكر ، ونجد الصراع بين التعليم القديم والتعليم الحديث ، ونجد (الازدواج التعليمي) في بعض البلاد

صورة لهذا الصرع ، كما نجد غلبة الأمية على أبنائها ، ونجد التعليم الابتدائي قصيرة مدته ، عاجزا عن استيعاب الملمين ، ونجد الاهتمام الأكبر يتجه الى التعليم الثانوي الأكاديمي والعالي ، على حساب التعليم الابتدائي والفني ، دون أن يكون ذلك لمواجهة الحاجة الحقيقية لهذه البلاد (١) ، بل لمواجهة حاجة الجماهير الى هذين التعليمين ، لما (للشهادة) من أثر في كسب المركز الاجتماعي ، والمنزلة الاجتماعية ، ولذلك نجد « الاهتمام بالكليات النظرية ، نتيجة لعدم تطور النظرة الى التعليم العملي ، واحترام هذه المجتمعات للدراسات الاجتماعية والانسانية ، أكثر من احترامها للدراسات العملية والمهنية » ، مع اهتمام « بصفة عامة بالكم على حساب الكيف » ، وأنها لا تعطي الأهمية الكافية لعلوم العصر ، مثل الهندسة والعلوم ، ولا للتعليم المهني « (٢) — مما يؤدي الى تبيد الموارد على أنواع من التعليم ، لا تحتاج اليها نهضة البلاد ، والى بطالة بين المتعلمين في بعض التخصصات ، كخريجي الآداب والحقوق .

وبالإضافة الى ذلك ، نجد نقصا في المدارس الصالحة ، ونقصا في أعداد المعلمين ، ونقصا في الأدوات والمعدات ، ونقصا في المعلمين الصالحين ، تضطر بعض البلاد الى سده من بلاد أخرى ، متقدمة أو غير متقدمة ، تتوفر هذه الأعداد من المعلمين فيها .

كما نجد مرتبات المعلمين منخفضة ، ونجد التعليم يغلب عليه طابع الحفظ والاستظهار ، حتى في الكليات والدراسات العملية ، ونجد السياسة التعليمية في تغير مستمر ، بسبب القطلع المستمر الى نظم التعليم في البلاد المتقدمة .

وسوف نرى تطبيقا عمليا لدرجة التقدم الحضاري ، وانعكاسها على الأيديولوجيا السائدة في المجتمع ، وعلى نظم التعليم ، في الأبواب الثلاثة التالية .

(1) Final Report of Conference of African States on the Development of Education in Africa, UNESCO ; Paris, 1961, pp. 11, 12.

(٢) دكتورة نازلي صالح أحمد : التعليم ومشكلاته في دول العالم وفق مستوياتها « — الباب الثالث من : في التربية المقارنة — الطبعة الأولى — عالم الكتب — ١٩٧٤ ، ص ١٥٠ — ١٥٢ .

الباب الثالث

الرأسمالية والتربية

بعد البابين السابقين ، عن (الأيديولوجيا وعلاقتها بالتربية المقارنة) ، و (الشخصية القومية والتربية) ، لا يكون أمامنا إلا أن ننتقل — ابتداء من هذا الباب — الى الجانب التطبيقي من هذا الكتاب ، لنرى اثر الأيديولوجيا ، أو (الشخصية القومية) ، في التربية ، في ثلاث مجموعات من بلاد عالمنا المعاصر ، أولاها هي مجموعة البلاد الرأسمالية المتقدمة ، وثانيها هي مجموعة البلاد الشيوعية ، وثالثها هي مجموعة البلاد الآخذة في التقدم ، أو بلاد العالم الثالث .

وسوف نبدأ الحديث عن كل مجموعة من هذه المجموعات الثلاث ، بتقديم الاطار الأيديولوجي ، وانعكاسه على التربية بها ، مبرزين السمات العامة للتربية بكل منها ، ثم نختم ذلك كله ، بالحديث عن بلد من هذه البلاد ، تتجسد فيه أيديولوجيتها ، وتنعكس على التعليم به ، السمات العامة للتعليم بها .

ووفق هذه الخطوات سنسير في هذا الباب ، الذي خصصناه لمجموعة البلاد الرأسمالية المتقدمة ، وسوف يكون البلد المختار للتطبيق فيه هو : الولايات المتحدة الأمريكية .

الفصل الخامس

الأيديولوجيا والتربية في المجتمعات الرأسمالية

تقديم :

تقوم الفلسفة الرأسمالية على أساس الإيمان بالإنسان ، من حيث هو (إنسان) ، ومن حيث هو الأساس الذي يقوم عليه صرح المجتمع . فالرخاء الاقتصادي والتقدم لا يقومان — في ظل الرأسمالية — على أساس ما تحتكره الدولة من أموال ومنشآت ، بل على أساس النشاط الذي يقوم به الأفراد . والقوة السياسية التي تتمتع بها الدولة في المجتمع الرأسمالي ، لا تأتي مما يتجمع في يد السلطة الحاكمة من قوة ونفوذ ، ومصادرة للحريات ، بل مما وفرته للمواطنين فيها من حريات و ضمانات .

والفلسفة الرأسمالية ليست فلسفة مكتوبة ، أو نظرية مشروحة ، وإنما هي مجموعة من الأفكار ، توصلت إليها المجتمعات الغربية بعد الإصلاح . وهي تقوم على أساس الفردية والترسل *Laissez-Faire* وعلى أساس النشاط الفردي والمبادرة الفردية ، المعتمدين على المفامرة الفردية والذكاء الفردي ، وعلى أساس التنافس بين الأفراد والمؤسسات . وإذا تدخلت الدولة ، فهي إنما تتدخل لتنظيم ذلك التنافس بين الأفراد والمؤسسات ، وهي تتدخل — على حد تعبير سنل *Snell* — « كحكم فقط » ، « بسن بعض القوانين » (١) التي تنظم العلاقات بين الأفراد والجماعات .

وقد رأينا عند الحديث عن العوامل الاقتصادية في الفصل الرابع أن هذه الفكرة تعود إلى كتاب ومفكرى الإصلاح وما تلاه من عصور ، ممن حرصوا على التأكيد بأن الفرد قوة اجتماعية ضرورية ونافعة (٢) .

وكانت هذه الفردية المتطرفة ، هي رد الفعل المنطقي لذلك الضغط العنيف ، الذي كانت تمارسه الكنيسة والاقطاع والسلطات الحاكمة ،

(1) SNELL, J. B. : Early Railways (Pleasures and Treasures); Weidenfeld and Nicolson, London, 1967, pp. 41, 42.

(٢) ارجع الى ص ١٤٤ من الكتاب .

على الفرد ، وعلى حريته وتفكيره ، حيث صارت الكنيسة في القرن الثالث عشر مثلاً « أكبر ملاك الأراضي ، وأكبر السادة الاقطاعيين في أوربا » ، وصارت « جزءاً لا يتجزأ من النظام الاقطاعي ، وجعلت نفسها منظمة سياسية واقتصادية وحربية ، لا منظمة دينية وكفى » (١) ، وصارت الكنيسة « فرعاً من الحكومة الدنيوية ، أو صارت الحكومة الدنيوية فرعاً منها ، حتى صار الاختلاف في العقيدة يعدّ خيانة ، وصارت حرية العقيدة ، تعدّ مخالفة سياسية » (٢) ، وصارت هذه القوى الحاكمة ، تتعاون ، (للضغط) على الانسان الفرد ، لمصلحتها جميعاً .

وكان اتصال الغرب المتخلف الجامد ، بالشرق المتقدم المتحضر ، عن طريق ما يصطلح الدارسون على تسميته (بمعابر الحضارة) (٣) ، التي من خلالها « أخذت المدنية الاسلامية تشق طريقها الى غرب أوربا ، منذ اواخر القرن الحادي عشر للميلاد » (٤) ، والتي كان من أشهرها الأندلس ، والحروب الصليبية ، والتجارة ، والكتب العربية المترجمة — كان لهذا الاتصال أثره في ذلك (التمرد) على السلطة وعلى القانون ، وعلى الكنيسة وما تقدمه من علم ، وما تفرضه من جمود ، وقد تمثل هذا التمرد في « ظهور موجة من الاتحاد والهرطقة ، ووضوح الحاجة الى التوفيق

(١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : الثقافة والتربية في العصور الوسطى (مرجع سابق) ، ص ٣٩ ، ٤٠ .

(٢) BENIANS, SYLVIA ; Op. Cit., p. 95.

(٣) للمزيد من التفصيل عن هذه (المعابر) ، ارجع — على سبيل المثال — الى :

— الدكتور محمد بديع شرف : « اليقظة الفكرية والسياسية في القرن التاسع عشر » — دراسات تاريخية في النهضة العربية الحديثة — الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية — مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ٦٨ .

— الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : « العلاقات بين الشرق والغرب وأوربا بين القرنين السادس عشر والتاسع عشر » — دراسات تاريخية في النهضة العربية الحديثة — الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية — مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ١٨٧ ، ١٨٨ .

— الدومينيلى (مرجع سابق) ، ص ٤٢٤ ، ٤٢٥ .

— الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : الثقافة والتربية في العصور الوسطى (مرجع سابق) ، ص ١٤ ، ١٥ .

— عباس محمود العقاد : أثر العرب في الحضارة الاوربية — الطبعة الرابعة — دار المعارف بمصر — ١٩٦٥ ، ص ٦٦ .

(٤) الدكتور سعيد عبد الفتاح عاشور (مرجع سابق) ، ص ٤٩ .

بين الأفكار والمعتقدات الدينية الرئيسية ، والاهتفامات الدنيوية المختلفة ،
أو بعبارة أخرى ، ضرورة التوفيق بين مطالب الإيمان ، ومطالب العقل
الإنساني « (١) .

وقد بذل القديس توماس الأكويني St. Thomas Aquinas (١٢٢٥ — ١٢٧٥) جهودا ضخمة لهذا التوفيق بين الإيمان المسيحي ،
والعقل الإنساني ، فابتكر « تفسيراً جديداً لمذهب الفردية عند أرسطو ،
وبذلك حول الفوز الفكري الإسلامي ، بحيث أجراه في اتجاهات
شخصانية ، وهكذا مهد الطريق ، على غير قصد منه ، لحركة الإصلاح
البروتستانتى « (٢) .

وانتشر هذا (الفكر) الجديد من خلال الكنيسة ذاتها ، في مدارس
الأديرة ومدارس الكاتدرائيات ، وهى أشهر المدارس فى تلك العصور
الوسطى ، كما انتشر فى الجامعات ، وهى تلك « المراكز الثقافية ، التى
تذكرنا بمدارس أفلاطون وأرسطو » ، والتى « أخذت تتكاثر فى مدن
أوروبا الكبرى » ، منذ « القرن الثالث عشر والقرن الرابع عشر » ،
« وان تك لم تتحرر تماماً من وصاية الكنيسة ، كانت ، مع ذلك ،
التفتح الأول للعلم الحر » (٣) ، حيث كانت « هى التى كونت الحركة
الفنية والفكرية التى نسميها الإصلاح » (٤) .

وهكذا « يمكن لمن يطالع تاريخ أوروبا الدينى ، وتاريخ الكنيسة
النصرانية ، أن يتلمس تأثير الإسلام العقلى فى نزعات المصلحين والثائرين
على النظام الأسقفى السائد ، أما دعوة (لوثر) الإصلاحية الكبيرة ، فقد
كانت — على علاقتها — أبرز مظهر للتأثر بالإسلام وبعض عقائده ، كما

(١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور
الوسطى (مرجع سابق) ، ص ٩٦ .

(٢) رالف ت. فلويلنج : « الفلسفة الشخصية » — فلسفة القرن
العشرين — مجموعة مقالات فى المذاهب الفلسفية المعاصرة — نشره
داجوبرت د. روث — ترجمه عثمان نويه — راجعه الدكتور زكى نجيب
محمود — رقم (٤٦٤) من (الألف كتاب) — مؤسسة سجل العرب — ١٩٦٣ ،
ص ١٠٣ .

(٣) الدكتور عبد الله عبد الدائم : تاريخ التربية — من منشورات
كلية التربية بجامعة دمشق — مطبعة جامعة دمشق — ١٩٦٠ ، ص ٨٧ ،
٨٨ .

أعترف المؤرخون « (١) .

وقد هوجمت (الحركة المدرسية) التي تزعمها توماس الأكويني وأتباعه ، على أساس أنهم يضيعون الكثير من الوقت والجهد في الجدل المنطقي والميتافيزيقي ، لا احتراماً للعقل الانساني ، ولكن تحايلاً عليه ، ليظل على أيمانه القديم بالكنيسة ومعتقداتها . وقد تزعم هذه الحركة الفكرية الجديدة العلماء الأوربيون ، الذين تعلموا على يد العرب ، أو تأثروا بمناهجهم ، أو قرعوا لهم ، أو اتصلوا بالفكر اليوناني القديم عن طريق الترجمة العربية الدقيقة له ، من أمثال روجريكون Roger Bacon (حوالى ١٢١٤ — ١٢٩٢ تقريباً) ، الذى كان قد اطلع على بحوث الحسن ابن الهيثم ، وتأثر به وبمنهجه العلمى ، والذى « ألقى بنفسه بحماسة بالغة ، في تيار العلوم الرياضية ، والتاريخ الطبيعى والفلسفة » (٢) .

وكان ذلك هو منشأة الفكرة أو الفلسفة الرأسمالية ، التي تقوم على (الفردية) ، وعلى احترام تلك (الفردية) حيث « ظلت الفردية هي الظاهرة التي يدور حولها التفكير الغربى ، على الأقل منذ القرن الثامن عشر » (٣) .

وكانت هذه (الفردية) هي رد الفعل الطبيعى لذلك (التحكم) فى (الانسان) الأوربى قروناً طويلة ، قبل تفجر ثورة الإصلاح ، وكان هذا (التحكم) ، تمارسه الكنيسة ورجالها ، ويمارسه الحكام ، ويمارسه النظام الاقطاعى القديم ، الذى قامت ضده الثورات فى كل مكان فى أوربا .

(١) أبو الحسن الندوى : ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين — الطبعة العاشرة — مطابع على بن على — الدوحة — ١٣٩٤ هـ — ١٩٧٤ م ، ص ١٣٩ .

(٢) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور

الوسطى (مرجع سابق) ، ص ١٠٨ .

(٣) DUBIN, ROBERT : Human Relations in Administration, with Readings ; Third Edition, Prentice-Hall of India Private Limited, New-Delhi, 1970, p. 77.

أولا : الفكرة الرأسمالية

نبتت الفكرية الرأسمالية في الغرب ، كرد فعل للضغط والكبت الذي كانت تمارسه كل السلطات الحاكمة أو المتحكمة في المجتمع ضد (الفرد) ، وازدهرت هذه الفكرة ، نتيجة لاتصال الغرب ، المتخلف ، بالشرق الاسلامي المتحضر ، ووقوف الغربيين على نواحي الحياة المختلفة التي يحياها (الانسان) في الشرق ، تحت الحكم الاسلامي .

ومن هنا كانت الفكرة الرأسمالية فكرة (انسانية) ، قبل أن تكون مجرد نظرية (اقتصادية) ، وكان محورها هو الايمان بالفرد ، والايمان بقدراته وامكانياته . وقد كان لهذه الفكرة (الانسانية) صداها في الفكر (الديني) ، فكانت حركة الإصلاح البروقستانتي ، التي تضع (الخلاص) في يد الانسان ، بعد أن كانت الكنيسة (تحتكره) . وتجعل العلاقة بين الانسان وربه علاقة مباشرة ، بعد أن كان رجل الدين المسيحي يتوسط تلك العلاقة .

وثمة من يرى أن جون لوك John Locke (١٥٦١ - ١٦٢٦) ، المفكر والفيلسوف الانجليزي ، وهو من جماعة البيوريتان Puritans ، ومن اشتركوا في الثورة على الحكومة الانجليزية الاستبدادية في مطلع القرن السابع عشر ، في أثناء الحرب الأهلية - كان يقف بأرائه وراء ما تفجر في أوروبا من ثورات (انسانية) ، « فحركة التحرير الكبرى ، التي سادت أوروبا في القرن الثامن عشر ، لم تكن سوى امتداد طبيعي لفلسفة لوك - تلك الفلسفة التي كانت تقوم على احترام القيم الانسانية ، والحرية الفردية ، سواء في الدين أو الفكر أو السياسة ، وتنادى بتحرير الفرد ، الذي كان قد انطمست شخصيته ، في ظل من استبداد الكنيسة ، وتلاشت حقوقه ، وانصهرت في نار من طغيان الملوك ، فأصبحت حياته كلها واجبات بلا حقوق » (١) .

فقد كان ذا تأثير « في فلاسفة التحرير الفرنسيين ، مثل فولتير ، ومونتسكيو ، وجان جاك روسو . فقد تبني فولتير أفكار روسو عن الحرية والتسامح .

وظل طوال حياته يهاجم كل تعصب ، وينادي بالحرية . بينما أخذ مونتسكيو عن لوك نظريته في فصل السلطات ، وأخذ روسو عنه نظرية العقد الاجتماعي » (٢) .

(١) دكتور محمود عبد الرزاق شفشق ، ومير عطا الله سليمان : تاريخ التربية ، دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية - دار النهضة العربية - ١٩٦٨ ، ص ٢٩٢ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٩٢ ، ٢٩٣ .

وكان لهذه الفكرة (الانسانية) صداها في الفكر (السياسي) ، فكانت الديمقراطية ، وكانت الثورات المتتالية على الاستبداد والظلم في كل أنحاء أوروبا ، سواء في ذلك الثورات السلمية كالثورة الانجليزية ، والثورات الدموية كالثورة الفرنسية ، وقد بلغت هذه الثورات « ذروتها » عام ١٨٤٨ « (١) ، الذي أطلق عليه (عام الثورات) ، لأن الثورات قد اجتاحت بلاد أوروبا كلها فيه .

وكان لهذه الفكرة (الانسانية) صداها في الفكر (الاقتصادي) ، فكانت الحرية الاقتصادية ، وكانت المنافسة ، وكان الصراع بين الأفراد والهيئات ، بعيدا عن تدخل الدولة ، في صورة قوانين ، تسنها لتنظيم العلاقة بين المتنافسين . وحينما اتجهت دول الغرب الى الاستعمار في القرن التاسع عشر ، صار تدخل الدولة ضروريا من ناحية الأمن القومي (٢) ، لأن الأمر ارتبط بفكرة القومية ، وصراع الدول الأوروبية القومية ، للحصول على المستعمرات ، تحصل منها على المواد الخام ، وتستغلها كأسواق لمنتجاتها .

ومنذ القرن التاسع عشر ، وتدخل الدولة في المجتمعات الرأسمالية في الشؤون الاقتصادية موجود ، ولكن بدرجات تختلف من مجتمع رأسمالي الى آخر ، حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع رأسمالي ، وما تفرضه هذه الظروف من تحديد حجم هذا التدخل . ورغم هذا التدخل ، ظل الأساس — كما كان — هو « حرية الفرد ، والمغامرة الفردية ، والدولة لا تتدخل — حين تتدخل — الا للضرورة ، وبمقدار » (٣) .

وكان لهذه الفكرة (الانسانية) صداها في الفكر الاجتماعي ، وفي الفكر الأخلاقي ، فقد انتشرت روح الإصلاح — على حد تعبير هـ. سون — « في كل مجال . لقد وجدت روح جديدة في السياسة وفي المجتمع ، وفي العلم والفلسفة والدين ، وفي الأدب والفن » . وكان أهم تغير تم — في

(١) عبد الغنى سيد أحمد عبود : دراسة مقارنة لنظام البحث العلمي في الجمهورية العربية المتحدة ، والولايات المتحدة الأمريكية ، والاتحاد السوفيتي — رسالة مقدمة الى كلية التربية جامعة عين شمس ، للحصول على درجة دكتور فلسفة في التربية — قسم التربية المقارنة والادارة التعليمية (كلية التربية جامعة عين شمس) — القاهرة — ١٩٧٢ ، ص ٥٤ .
(٢) SNELL, J. B., Op. Cit., p. 45.
(٣) دكتور عبد الغنى عبود : « الأيديولوجيا والتربية » (مرجع سابق) ص ٢٣١ .

نظره - هو - « التغير الأساسى فى اتجاه الناس نحو أنفسهم ، ونحو عالمهم ، الذى يعيشون فيه » (١) .

أى أن الأيديولوجيا الفردية والاجتماعية فى أوروبا قد تغيرت تغيرا جذريا ، نتيجة لهذه الفكرة (الانسانية) ، يظهره لنا أوليخ Ulich ، من خلال تلك المقارنة الشيقة التى يعرضها ، بين الحياة فى العصور الوسطى ، والحياة فى عصر الإصلاح ، فىرى أن الحياة فى العصور الوسطى كانت حياة « استاتيكية جامدة ، وبظهور الإصلاح ، أصبحت الحياة ديناميكية ، وأصبحت سعيا وعملا » ، وأن « العلم والثروة والتكنولوجيا ، هى فضلا عن أنها أسباب ، إنما هى نتائج مباشرة لهذه الحقيقة » (٢) .

ولذلك ينتقد جودسل Goodsell التعبير بلفظ النهضة Renaissance عن ذلك العصر الذى يأتى بعد الإصلاح Reformation ، على أساس أنه « يعنى النهضة الفجائية للطاقة البناء ، والتغير السريع ، فى الاهتمامات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والفكرية للدول الأوروبية . ومثل هذه النظرة غير صحيحة تماما » ، « فإن كل هذه التأثيرات كانت تعمل لمدة قرون فى الخفاء ، ولم تكن النهضة الا إشارة البدء فى حصد ثمارها فقط » (٣) .

لقد كان الإصلاح تحولا أيديولوجيا ، وكان هذا التحول الأيديولوجى عميقا ، بحيث استغرق وقتا طويلا ، اختلف فى طوله من مجتمع أوروبى الى آخر ، حيث كانت شعوب أوروبا تتفاوت فيما بينها فى درجة اتصالها - وتأثرها - بحضارة المسلمين ، وفى درجة ميلها الى المحافظة ، أو رغبتها فى التجديد ، ولذلك فإن « تحديد تاريخ معين لبدء الإصلاح مستحيل ، فقد انتهت العصور الوسطى فى أوقات مختلفة ، ليس فقط فى الدول المختلفة ، بل وفى ميادين النشاط المختلفة أيضا » (٤) - وإن كان ذلك عموما قد تم ، فى الفترة الواقعة بين القرنين الرابع عشر والسابع عشر .

وكانت (النهضة) ، هى ثمرة هذا التحول الأيديولوجى العميق ، بعد أن صار حقيقة واقعة .

وقد دفع هذا التحرر الذى حصل عليه (الانسان) الأوروبى ، بهذا

(1) HUDSON, WILLIAM HENRY ; Op. Cit., p. 3.

(2) ULCH, ROBERT ; Op. Cit., p. 45.

(3) GOODSELL, WILLYSTINE ; Op. Cit., pp. 326, 327.

(4) HUDSON, WILLIAM HENRY ; Op. Cit., p. 3.

الانسان ، الى النشاط والحركة ، فراح يفكر ويكتشف ويخترع ، ويترجم التفكير والكشف والاختراع ، الى تكنولوجيا ، ومن هنا بدأ (التزاوج) والارتباط بين العلم والصناعة ، فالعلم يحتاج الى الصناعة ، لتزوده بالمال ، وبالأدوات والمعدات والمعامل والمكتبات ، ولتزود العاملين فيه بالمساعدة والتأييد والتشجيع ، والصناعة هي الأخرى تحتاج الى العلم ، ولدى البحث العلمى ، لتنمو ، وتزداد قدرتها على (منافسة) الصناعات الأخرى ، وعلى كسب أسواق جديدة ، وعلى زيادة كسبها وربحها . ولذلك يلاحظ لانسلوت هوجبن قوة العلاقة « بين قيادة العلم فى اسكتلندا ، وبين قيادة الصناعة الانجليزية ، فى فترة نمو الثورة الصناعية » (١) فى إنجلترا ، التى تفجرت فيها هذه الثورة .

وقد كانت الثورة الصناعية ، هى ثمرة (التزاوج) بين العلم والصناعة، فى ظل الأيديولوجيا الرأسمالية .

وقد أدت هذه الثورة الى « بزوغ طبقة رأسمالية جديدة ، تقوم على الصناعة ، وتؤمن بممكّنات العلم ، وتستعين برجاله ، وتنفق عليهم فى كفاية وبدخ » ، و « أخذ العلم الجديد ، يرسخ فى التربة الأوربية » ، « وتعددت مؤسساته فى معظم أنحاء أوربا » (٢) ، وصار العلم — لأول مرة فى تاريخه منذ القرن السادس عشر — وسيلة يسيطر بها الانسان على العالم الذى يعيش فيه ، وزادت قوة هذا العلم بشكل واضح ، نتيجة التزاوج بينه وبين الصناعة ، ونما فى هذا المجال نموا كبيرا فى القرنين السابع عشر والثامن عشر ، « ولكنه لم يبدأ يؤثر فى نهج الانتاج ، الا فى أواخر القرن الثامن عشر . ولقد كان تغير وسائل العمل منذ قدماء المصريين الى عام ١٧٥٠ أقل من تغيرها من عام ١٧٥٠ حتى يومنا هذا » (٣) .

ومنذ تحقق هذا (التزاوج) بين العلم والصناعة ، الذى بلغ ذروته فى القرن الثامن عشر ، تحقق للغرب فى ظل الرأسمالية تلك الانطلاقة الكبرى ، فى « جميع مظاهر الحضارة الحديثة وانجازاتها » ، فهى كلها

(١) لانسلوت هوجبن : العلم للمواطن — الجزء الثالث (مرجع سابق) ، ص ١٠ .

(٢) دكتور رعوف سلامة موسى (مرجع سابق) ، ص ٣٧ .

(٣) برتراند رسل : النظرة العلمية — تعريب عثمان نويه — مراجعة الدكتور ابراهيم حلمى عبد الرحمن — الجامعة العربية (الادارة الثقافية) — مكتبة الانجلو المصرية ، ص ١٣١ .

(م ١٤ — الأيديولوجيا والتربية)

« ثمار مباشرة أو لا مباشرة ، للعمليات الرأسمالية » (١) ، حيث « أقيمت في ظل الرأسمالية المعامل والمصانع ، وأنشئت السكك الحديدية ، وبنيت السفن الكبيرة » ، « فازداد انتاج مختلف الطيبات المادية ، عشرات ومئات الأضعاف ، مما كان عليه في فترة ما قبل المرحلة الرأسمالية » ، « كانت هذه المنجزات نتيجة الاكتشافات العلمية ، والاختراعات التكنيكية ، واتقان مناهج الانتاج » (٢) .

وبدأ الجانب الاقتصادي في (الحرية) يطفئ على بقية الجوانب في الأيديولوجيا الرأسمالية ، بعد أن كان مجرد جانب واحد من هذه الحرية ، التي حققتها ثورة الإصلاح الديني في أوروبا ، بحيث صارت الرأسمالية لا تروحي في الذهن إلا بهذا الجانب الاقتصادي ، وما يؤدي إليه من صراع على الكسب والربح ، ومن تنافس في الحصول على المواد الخام والأسواق والخبرات الفنية ، ومن حروب لحماية المصالح الرأسمالية في خارج الحدود ، ومن صراع بين العمال وأصحاب الأعمال ، ومن مكتشفات علمية لزيادة الانتاج وتخفيض تكلفته ، ومن بحوث علمية للوصول إلى هذه المكتشفات ، وغير ذلك مما يعتبر هذا الجانب الاقتصادي مداره ومحوره .

وفي إطار هذه (الحرية) الاقتصادية ، التي طغت على سائر الحريات ، في الأيديولوجيا الرأسمالية ، تحركت الحرية السياسية ، والحرية الدينية ، والحرية الأكاديمية ، وسائر الحريات الأخرى .

وفي ظل هذه (الحرية) الاقتصادية أيضا ، « اقترن الاستعمار بالرأسمالية التجارية ، والرأسمالية الصناعية . والرأسمالية التجارية هي التي سادت في أوروبا في القرنين السادس عشر والسابع عشر ، وكانت فيها التجارة هي محور النشاط الاقتصادي » . « وفي مرحلة الرأسمالية الصناعية ، ظهرت تنظيمات إنتاجية جديدة ، على رأسها الشركات المساهمة » ، « انتقلت الرأسمالية ، من رأسمالية الوحدات الصغيرة ، ورأسمالية المنافسة ، إلى رأسمالية ، الوحدات الكبيرة ، أو رأسمالية الاحتكارات . Monopoly Capitalism »

وبظهور الاحتكارات ، اتسع نطاق الاستعمار ، وتطورت الرأسمالية الأوروبية ، إلى الرأسمالية الأمبريالية » (٣) .

(١) جوزيف شومبيتر : الرأسمالية والاشتراكية والديموقراطية — الجزء الأول (مرجع سابق) ، ص ٢٠١ .

(٢) ١. اليكسيف (مرجع سابق) ص ٩٠ .

(٣) دكتور سغدمان هز حنزة : المقدمة ، في اقتصاديات التبعية والتنمية ، تجارب أفريقية وعربية — دار المعارف بمصر — ١٩٦٧ ، ص ١٥٥ ، ١٥٦ .

بيد انه ليست الفكرة الرأسمالية على هذا النحو في كل المجتمعات الرأسمالية المعاصرة ، فالبلاد الرأسمالية تختلف في نموها الاقتصادي ، بين الرأسمالية الغربية ، التي اكتمل نموها في الولايات المتحدة الأمريكية ، وفي بعض بلاد أوروبا المتقدمة ، كفرنسا وانجلترا وبلجيكا وهولندا وغيرها - والرأسمالية غير الغربية ، الموجودة في بلاد غير أوربية ، ولكنها تسير في فلك الغرب ، كاليابان وإستراليا ، والرأسماليات الأخرى الموجودة في بلاد أخرى ، غير أوربية وغير متقدمة ، ولكنها تختلف في تقدمها أو تخلفها ، كاثيوبيا والكويت والسعودية ، ولبنان وتركيا ، وجنوب أفريقيا وكوريا الجنوبية ، وغيرها .

والفكرة الرأسمالية في هذه البلاد غير المتقدمة ، قد لا تتعدى صورة من صور الاقطاع القديم ، بكل مساوئه وشروره ، وقد تتعدى ذلك قليلا ، منجد بها صناعات بدائية متخلفة ، أو صناعات نامية محدودة ، ومثل هذه البلاد ، لا تزال الفكرة الرأسمالية فيها ، في طريقها الى التبلور ، على نحو من الانحاء .

وهي - بفعل العوامل التاريخية ، التي فرضت عليها التخلف وقت الانطلاقة الأوربية الكبرى بعد الإصلاح - تعيش ، مع غيرها من البلاد الآخذة في التقدم ، مرحلة من التغير والتبدل وعدم الاستقرار .

ومهما كانت درجة التقدم التي وصلت إليها هذه البلاد الرأسمالية غير المتقدمة ، أو الآخذة في التقدم ، فإنها - شأنها في ذلك شأن أكثر البلاد الرأسمالية تقدما - تقيم الحياة فيها على ثلاثة أسس ، هي :

١ - **الايمان بالفرد** : وان اختلفت درجة هذا الايمان به فيها ، عنها في البلاد المتقدمة ، كما أن (مواصفات) هذا (الفرد) تختلف في مجتمع منها الى مجتمع آخر ، فقد يكون هذا الفرد ابن طبقة معينة من الناس ، وقد يكون ابن جنس معين من الناس - كما هو الحال في اسرائيل وجنوب أفريقيا .

ب - **توفير الحرية الاقتصادية والسياسية** : وقد لا تتعدى هذه الحرية أعداد الأحزاب ، وقد تتعدى ذلك كثيرا ، فتصل الى حد (التسليب) الذي تعيش - في ظله - البلاد ، وكأن الدولة فيها لا تعرف شيئا عما يحدث داخل حدودها ، أو تعرف الكثير ، ولكنها لا تتدخل في شيء - باسم الحرية .

ج - **اقامة الحياة على الصراع والتنافس** ، وتأكيد الفردية : وان كان هذا الصراع قد يكون غير عادل ، في بعض هذه المجتمعات ، بسبب اتساع الهوة بين الفنى والفقير ، مما يجعل هذا الصراع لونا من ألوان

(الانتحار) بالنسبة للفقير ، تكون نتيجة ، استبعاد الغنى للفقير ، واستثناؤه دونه بكل خيرات المجتمع .

ورغم ذلك فلا يزال الباب مفتوحا في هذا المجتمع لكل فرد ينبغ ، رغم قسوة الظروف حوله ، سواء من باب الشفقة التي تدفع بعض ذوي القلوب الرحيمة الى العطف على الفقراء النابسين ، سواء بصفة فردية ، أو بشكل جماعي ، عن طريق الجمعيات الخيرية ، التي يتعاون في انشائها الأغنياء في هذه المجتمعات .

ومن هذا الباب ، استطاع كثير من المصريين الذين يحتلون كثيرا من مراكز القيادة في مصر اليوم ، سواء في مجالات العلوم والفنون والآداب والسياسة والاقتصاد والمجتمع — أن يغيروا مراكزهم الاجتماعية ، ويرتقوا السلم من أولى درجاته ، ليصعدوا الى قمته .

وهذا الذي حدث في مصر في النصف الأول من هذا القرن ، حدث — ولا يزال يحدث — في كثير من هذه المجتمعات الرأسمالية ، على مختلف درجات التقدم ، التي حققتها هذه المجتمعات .

ثانيا : الرأسمالية والتربية

إذا كانت الفكرة الرأسمالية فكرة (إنسانية) أساسا ، مدارها هو تحقيق (فردية) الفرد ، وتوفير الحرية له ، كرد فعل لتحكم الكنيسة وغيرها من القوى الفاشمة ، التي كانت تصادر هذه الحرية أول الأمر — فإن صلتها بالتربية تكون قوية ، لأن (الفردية) بدون تربية تتحول الى إنانية وجشع ، (والخيرية) بدون تربية تتحول الى فوضى وهمجية .

ويرى ميليت أن « التربية الحرة في جوهرها ليست نفعية ، فهي لا تعلم المرء كيف يكتسب رزقه ، وإنما تحاول أن تغلظه : كيف يخطى حياة أكثر ثراء ، في العقل والجسم والروح » ، وأن « القيم الشائعة في الدراسات الحرة الليبرالية كلها ، هي نقص الجهل ، وزيادة المعرفة ، وتقليل التحيز ، وتنمية التسامح ، والتدريب على تمييز الحق من الباطل ، والتدريب على أساليب كشف الحقائق ، واحترام المنطق ، و... » (١)

(١) فرد ب . ميليت : أساتذ الجامعة — ترجمة الدكتور جابر عبد الحميد جابر — مراجعة وتقديم الدكتور محمد حسان — رقم (٣) من (ماذا يعملون) — دار الفكر العربي — ١٩٦٥ ، ص ١٠٦ ، ١٠٧ .

وقد تنبه مارتين لوتر ، مفجر حركة الاصلاح ، الى هذه الحقيقة ، اذ سرعان ما ترجم الكتاب المقدس الى اللغات المحلية ، حتى يسهل على الناس فهمه ، بدلا من أن يظل (الفازا) ، لا يستطيع حلها الا القسيس وحده ، كما قرر « انشاء مدارس ، لتعليم القراءة والكتابة » (١) ، ليتمكن الناس من قراءته بأنفسهم ، بدلا من اللجوء الى قساوسته ليقرءوه لهم ، وبقراءة الانسان الأوربي الكتاب المقدس وحده ، وفهمه له ، تتحقق حريته ، حيث « يقود الكتاب المقدس الكنيسة ، بدلا من القساوسة » (٢) .

ومن ناحية أخرى ، فإن التغير الايديولوجي ، الذي أحدثته ثورة الاصلاح ، من حيث الثقة في الانسان ، وتغيير العلاقة بين الانسان والحياة تغيرا جذريا - قد أدى الى تغير جذري في نظم التعليم ، ابتداء من القرن السادس عشر ، فقد أدت حركة الاصلاح « الى اصلاح طرق التعليم ، والى نشوء فكرة التعليم الأولى العام » (٣) ، والى إعادة تنظيم المدارس الثانوية (٤) والى التفكير في تعليم البنات (٥) . كما يلاحظ تيلور Taylor أن ثورة الاصلاح قد أدت الى ايجاد فكرة التعليم الحر Liberal Education التي تؤكد الفردية ، والتي تمثل « تمردا ضد سلطة الدولة ، وضد المذهب الديني ، وضد كل عناصر النظام القديم » (٦) . كما يلاحظ هدرسون Hudson أن فلسفة التربية هي الأخرى ، قد تغيرت ، فصار « ينظر الى التربية على أنها تعد للحياة ، وعلى أنها أصبحت ضرورة اجتماعية » (٧) .

ويلاحظ أن هذا التغير الجذري في نظم التعليم بعد القرن السادس عشر ، قد ظهر في البلاد البروتستانتية ، التي أخذت بالاصلاح الديني ، فوّن البلاد الكاثوليكية ، التي وقفت ضده ، فقد ظهر في ألمانيا وانجلترا ، ومنهما انتقل الى الولايات المتحدة ، ثم بعد ذلك انتشر في بقية البلاد الأوربية - غير البروتستانتية ، عندما تطورت الحياة فيها ، وظهرت فكرة (القومية) ، وصارت مسألة (التعليم) مسألة (أمن قومي) لكل بلد أوربي ، خاصة في عصر التوسع الاستعماري الكبير ، في القرن التاسع عشر .

(1) THUT, I. N. ; Op. Cit., p. 114.

(2) GUEST, GOERGE ; Op. Cit., pp. 115, 116.

(3) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 152.

(4) KANDEL, I. L. : Comparative Education, Op. Cit., p. XV.

(5) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 93.

(6) TAYLOR, HAROLD and others ; Op. Cit., p. 10.

(7) HUDSON, WILLIAM HENRY ; Op. Cit., p. 149.

ولذلك يشير هانز Hans الى أن فرنسا كانت آخر دولة أوروبية قبلت التعليم الفني والمهني ، فلم تبدأ في ادخاله في نظامها التعليمي ، الا منذ سنة ١٧٩٤ ، ولم تكن لديها من مدارس حتى الحرب العالمية الأولى ، سوى ست مدارس فقط (١) .

ومنذ هذا التغير الجوهري الذي فرض نفسه على الايديولوجيا الرأسمالية في الغرب بعد ثورة الاصلاح ، سواء في النصف الأول من القرن السادس عشر ، في البلاد البروتستانتية ، أو بعد ذلك ، في القرن السابع عشر ، أو القرن الثامن عشر ، في البلاد الكاثوليكية — حدث تحول جذري في نظم التعليم ، فتح بموجبه الباب للاصلاحات التعليمية ، التي تمت فيما بعد في نظم التعليم في البلاد البروتستانتية ، سواء في فلسفة التربية ، وفي المناهج والطرق والأساليب ، وفي الكتب والوسائل التعليمية ، وفي (انفتاح) نظم التعليم على الحياة في تلك البلاد ، وفي ادارة التعليم وتمويله ، وفي الاشراف الفني عليه — بحيث صارت هذه النظم في العصر الحديث نظاما تعليمية عصرية تماما ، وأن تفاوتت فيما بينها ، في عصريتها وكفايتها ، وبحيث صارت نماذج ، تحتذيها بلاد العالم الأخرى ، فيما تنشده من تقدم تعليمي ، سواء في الشرق والغرب على السواء .

وقد تم هذا التطور التعليمي كله في البلاد الرأسمالية الغربية (جهود شعبية) ، بمعنى أن الأفراد والشركات والمؤسسات الرأسمالية هي التي كانت تقف وراء تطور التعليم ، لأنها هي التي تولت ادارة التعليم وتمويله ، وتجديد كل ما يتصل به ، لأنها أدركت في فترة مبكرة ، تلك العلاقة بين (التربية والتقدم) ، وأن الاستثمار في مختلف المشروعات لا يؤتي ثماره ، ولا يحقق الكسب والربح ، ما لم يسبقه — أو يصاحبه على الأقل — (استثمار في الانسان) ، تحصل به ومن خلاله ، على مختلف القوى البشرية ، التي يتطلبها تنفيذ تلك المشروعات .

لقد أدرك هؤلاء الأفراد ، وأدركت تلك الشركات والمؤسسات الرأسمالية ، أن اشرافها على التعليم ، هو الضمان الوحيد لتقدمه وتطوره ، بحيث يستطيع أن يساير حركة الحياة في المجتمع ، ويوفر لها متطلباتها من القوى البشرية ، بالكيف والكم المطلوبين .

وقد تمثل هذه المسؤولية الشعبية عن التعليم لونا من ألوان (الضغط) على المدرسين ، قد يضر بالعملية التعليمية ، ولكنها في الوقت ذاته تعتبر محققة لمكاسب تربوية كثيرة ، ، إذ أنها تؤكد صلة المدرسة بالبيئة ،

(1) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 303.

وانفتاحها عليها ، وتحقق اهتمام الشعب بتعليم أبنائه ، وبالنظام التعليمي عموما . كذلك لا يعتبر هذا التدخل الشعبي في شئون التعليم تدخلا ضارا ، ولا يمثل (ضغطا) على المدرسين ، الا اذا ترك هذا التدخل بلا ضوابط ولا قيود ، كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث تعتبر جماعة (دانعى الضرائب) في معظم الولايات ، « هى القوة الأعظم والأهم ، التى تعمل بانتظام على تحسين الادارة » (١) - أى ادارة التعليم على مختلف مستويات هذه الادارة .

غير ان هذه المسئولية (الشعبية) عن التعليم في المجتمعات الرأسمالية ، لا تعنى (سلبية) الدولة دائما فيما يتصل بشئونه ، وانما هى تعنى اضطلاع الشعب بالمسئولية الأساسية ، وتدخل الدولة اذا أحسبت عجز السلطات المحلية والشعبية عن القيام بمسئولياتها التعليمية ، وقد يكون تدخل الدولة هذا تدخلا محدودا ، كما هو الحال في إنجلترا ، أو تدخلا كبيرا ، كما هو الحال في فرنسا ، كما سنرى عند الحديث عن السمة الأولى من سمات التعليم في المجتمعات الرأسمالية بعد قليل .

أى أن المسئولية الشعبية عن التعليم في المجتمعات الرأسمالية ، وهى المعبر الحقيقي عن الحرية والفردية والتنافس ، التى تدور عليها الأيديولوجيا الرأسمالية ، لا تعنى سلبية الدولة دائما ، وانما هى تعنى (التعاون) بين الشعب والدولة في النهوض بالتعليم ، وهذا (التعاون) يختلف نسبة مساهمة كل من الطرفين فيه ، حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع رأسمالي ، فالشعب - والسلطات المحلية - هو الذى يضطلع بالمسئولية الكبرى فيه ، في الولايات المتحدة ، والدولة هى التى تضطلع بالمسئولية الكبرى فيه في فرنسا (لتحقيق الوحدة الوطنية) ، وأستراليا (لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية) ، بينما نجد توازنا بين الدور الذى يضطلع به الشعب والذى تضطلع به الدولة ، في إنجلترا .

ثالثا : السمات العامة للتعليم في المجتمعات الرأسمالية

في ضوء تلك الملامح الأيديولوجية العامة للحياة في المجتمعات الرأسمالية، والنمى تتلخص في الحرية الفردية ، واطلاق طاقات الفرد المبدعة ، في جو المنافسة الحرة - تتلخص السمات العامة للتعليم ، في المجتمعات الرأسمالية . وهذه السمات العامة للتعليم في هذه المجتمعات الرأسمالية ، لا تعنى (التوحيد) بين نظم التعليم في هذه المجتمعات ، وذلك لأن (الفردية)

(1) BEACH, FRED F. and others : The State and Education, The Structure and Control of Public Education at the State Level ; U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Misc. No. 23, 1955, p. 3.

الرأسمالية تعنى (التنوع) ولا تعنى (التوحيد) . ولذلك كانت تلك السمات واسعة ، فى مفهومها وتطبيقاتها ، بحيث تعنى هذا التنوع وتدل عليه . فهى لا تريد على أن تكون خطوطاً عامة عريضة ، تسير فى إطارها نظم التعليم فى المجتمعات الرأسمالية . وهذه السمات العامة للتعليم فى المجتمعات الرأسمالية ، هى :

١ - المرونة فى الاشراف على التعليم : فالسياسة التعليمية فى المجتمعات الرأسمالية يضعها ويقررها — أو يشترك فى وضعها وتقريرها على الأقل — الشعب فى هذه البلاد ، ولا تفرضها الدولة ، حتى فى أشد نظم التعليم فى المجتمعات الرأسمالية مركزية ، كفرنسا وأستراليا ، والبلاد الرأسمالية الآخذة فى التقدم .

وهذه السياسة التعليمية ، موضع المناقشة المستمرة من جماهير الشعب ، وهى عرضة للنقد ، والتغيير والتعديل ، نتيجة لهذه المناقشة ، وذلك النقد .

وقد كانت هذه المسئولية الشعبية عن السياسة التعليمية ، هى التى تقف وراء التقدم التعليمى الكبير ، الذى حققته نظم التعليم فى المجتمعات الرأسمالية الأوربية بعد ثورة الإصلاح .

وإدارة التعليم وتمويله والاشراف عليه هى الأخرى فى يد الشعب ، أو يشارك الشعب فيها على الأقل مشاركة فعالة ، وتختلف هذه المشاركة من مجتمع رأسمالى الى آخر ، حسب ظروف كل مجتمع رأسمالى .

ففى الولايات المتحدة الأمريكية ، نجد لامركزية متطرفة ، تؤدى الى (سلبية) الحكومة الفيدرالية فيما يتصل بمسائل التعليم ، حتى صارت هذه السلبية موضع انتقادات شديدة ، كما رأينا عند الحديث عن (العوامل الاقتصادية) فى الفصل الرابع (١) ، وكما رأينا عند الحديث عن (التربية المقارنة منذ الحرب العالمية الثانية) فى الفصل الثانى (٢) .

والغريب أن الشعب الأمريكى نفسه — وليس الحكومة الفيدرالية — هو سبب هذه السلبية ، وما تؤدى اليه من آثار خطيرة ، وذلك بسبب تكوينه النفسى أو الأيديولوجى ، فهو لا يسمح للحكومة الفيدرالية بأن تتدخل فى إدارة التعليم والاشراف عليه ، ولا بأن تمتد للسلطات المحلية

(١) ارجع الى ص ١٤٦ من الكتاب .

(٢) ارجع الى ص ٦٥ ، ٦٦ من الكتاب .

المشرفة عليه ، أى عون أو مساعدة ، خشية أن تؤدي هذه المساعدة إلى تدخل فى شئون التعليم ذاته ، مما يحوله إلى نظام « (جماعى) » ، أو (غير ديموقراطى) . « وأولئك الذين يفكرون من هذه الزاوية ، يشيرون عادة إلى روسيا السوفيتية ، ليوضحوا أخطار الإدارة المركزية للتعليم » (١) .

وفى فرنسا ، نجد — على النقيض من ذلك — مركزية متطرفة ، نتيجة للظروف التاريخية التى صاحبت قيام نظام التعليم الحديث بها .

لقد كان سلطان الكنيسة الكاثوليكية والتقاليد فى فرنسا ، أقوى منه فى أى بلد أوروبى آخر ، وكانت عناصر النظام القديم ومفاسده وشروبه ، أوضح وأخطر فيها ، منها فى أى بلد أوروبى آخر ، ومن ثم لم يكن هناك بديل عن تفجر الثورة بها . بيد أن هذه الثورة نجحت فى حمل الثوريين إلى السلطة ، وهم لا يمثلون أيديولوجيا سوى قلة ضئيلة من الفرنسيين ، بينما الكثرة الكثيرة من الفرنسيين تتبع أيديولوجيا الكنيسة الكاثوليكية (٢) ، مما قسم فرنسا الثورة ، وظل يقسمها حتى اليوم ، إلى قسمين : « قسم كاثوليكي تقليدى ، وقسم دنيوى ثورى » (٣) ، وفرض المركزية المتطرفة على نظامى التعليم الفرنسيين : النظام التقليدى الكاثوليكي ، والنظام الحديث المدنى ، التابع للدولة ، ومما سد كل القنوات التى تربط بينهما ، رغم أن كلا منهما « له بناء مشابه للآخر ، وهو يتبع نفس الوسائل التى يتبعها الآخر ، ورغم أن كلا منهما فرنسى » (٤) — كما رأينا عند الحديث عن العوامل الدينية فى الفصل الرابع (٥) .

وفى إنجلترا ، نرى حدا وسطا بين المركزية الفرنسية ، واللامركزية الأمريكية ، ونجد (تعاونا) قويا بين السلطتين ، المركزية والمحلية ، فى إدارة التعليم الانجليزى والاشراف عليه . وقد نما هذا التعاون بينهما وبين الكنيسة منذ عصر الإصلاح ، حتى تبلور هذا التعاون فى آخر قانون صدر لتنظيم التعليم الانجليزى ، وهو قانون بتلر Butler Act — سنة ١٩٤٤ .

ومنذ صدور هذا القانون ، والسلطات المحلية فى إنجلترا هى المسئولة عن التعليم ، تديره وتشرف على شئونه فى حرية تامة ، تنعكس

(1) LIEBERMAN, MYRON : The Future of Public Education; The University of Chicago Press, 1960, p. 52.

(2) HLICH, ROBERT ; Op. Cit., pp. 157, 158.

(3) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 290.

(4) Ibid., pp. 290, 291.

(٥) ارجع إلى ص ١٧٥ ، ١٧٦ من الكتاب .

على المدرسة الانجليزية ، فنجدها وحدة تعليمية ، شبه قائمة بذاتها ،
« ناطرها مسئول عن تنظيم منهجه » ووظيفة المفتشين لا تتعدى تقديم
النصح للمدرسين في موادهم ، ومراقبة المستوى العام للتعليم » (١) .

ولا تتدخل الدولة في شئون التعليم في إنجلترا ، الا اذا دعت
الضرورة الى ذلك ، وحينئذ لا تزيد في تدخلها على ان تقوم « بدور
الناصح فقط » بينما تتحمل السلطات المحلية المسؤولية كاملة في هذا
المجال » (٢)

ولذلك تتحمل السلطات المحلية في إنجلترا حوالى ٤٠٪ من نفقات
التعليم بجميع مراحله ، وتساعد الدولة هذه السلطات المحلية بـ ٥٥٪ -
٦٠٪ من هذه النفقات . وقد تصل هذه المساعدة الى ٩٠٪ من نفقات
التعليم ، اذا اثبتت السلطات المحلية عجزها عن تحصيل الضرائب
التعليمية ، الكافية لتغطية نفقات التعليم بها (٣) .

غير أن اللامركزية المتطرفة في ادارة التعليم وتمويله والاشراف
عليه ، في الولايات المتحدة ، لا تعنى (سلبية) الحكومة الفيدرالية سلبية
تامة ، كما يقال ، وكما يبدو ، فالولاية تقوم بدور السلطة المركزية ،
وعلى مكتب التعليم في الولاية يلقي التعديل العاشر للدستور سنة ١٧٩١
مسئولية ادارة التعليم والاشراف عليه ، ثم ان السلطة التعليمية المركزية ،
المتثلة في مكتب الولايات المتحدة للتعليم U. S. O. E. في واشنطن ،
تقوم بخدمة كبيرة للتعليم الأمريكى في كل الولايات - على نحو ما سنرى
عند الحديث عن (نظام التعليم في الولايات المتحدة) في الفصل التالى ،
وذلك بما تجمعه من حقائق ومعلومات واحصائيات ، عن التعليم في
مختلف الولايات وفي الخارج ، تقدمها لمكاتب التعليم في الولايات ،
لستفيد بها في اصلاح نظم التعليم بها ، وبما تقوم به من دراسات لحل
مشكلات تعليمية معينة ، تطلب مكاتب التعليم في الولايات حلها (٤) .

(1) XVIII th International Conference on Public Education, UNESCO, Publication No. 167; Op. Cit., p. 42.

(2) Ibid., p. 49.

(٣) عبد الغنى سيد أحمد عبود : دراسة مقارنة لتمويل التعليم ، في
الجمهورية العربية المتحدة ، والولايات المتحدة الأمريكية ، والاتحاد
السوفيتى ، وفرنسا وإنجلترا (مرجع سابق) ، ص ١٩٣ .

(٤) المرجع السابق ، ١٦٢ .

واكثر من ذلك ، ان نفقات التعليم الأمريكى توزع على السلطات الحاكمة الثلاث : السلطات المحلية ، وحكومات الولايات ، والحكومة الفيدرالية ، وان كانت الحكومة الفيدرالية تتحمل اقل نصيب - كما سنرى .

كما ان المركزية المتطرفة فى ادارة التعليم والاشراف عليه فى فرنسا ، لا تعنى سلبية الشعب ، فان نظام التعليم الفرنسى « يسمح لهيئات كثيرة بنقده وتوجيهه ، فيلعب البرلمان دورا هاما فى مناقشة السياسة التعليمية وميزانية التعليم » ، « ويوجد أيضا مجلس أعلى للتعليم القومى ، من أعضاء معينين ومنتخبين » ، « كما توجد صحافة تربوية يقظة » (١) - هذا بالإضافة الى مجالس الآباء والمعلمين ، والشعب الممثل فى ادارات ومجالس التعليم المحلية .

كذلك يعتبر كل اقليم من الأقاليم - من ناحية التمويل - « مسئولا بصفة أساسية عن التعليم الابتدائى ، من حيث اعداد وتعيين وترقيسة مدرسيه ، وصيانة وانشاء أبنيته » (٢) ، كما يلقي على المجالس البلدية والكوميون مسئولية « انشاء المبائى المدرسية أو شرائها ، وشراء الأراضى اللازمة لها ، كما تعتبر مسئولة عن نفقات الاضاءة والتدفئة ، ودفع اجارات مساكن المدرسين » (٣) ، وغيرها .

وقد تساهم الدولة مع الكوميون بحوالى ٨٥٪ من تكاليف بناء المدارس الابتدائية ، وتكاليف صيانتها ، كما تساعدها فى تكاليف المواد الدراسية ، وتساعدها فى الوجبات الغذائية بنصف تكاليفها ، وفى الخدمات الصحية بـ ٤٠٪ من تكاليف الانشاء والمواد والمرتبات

(١) دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد منير مرمى (مرجع سابق) ، ص ١٨٣ .

(٢) علاقة التعليم فى المرحلة الأولى بالحكم المحلى (تطور مسئوليات الأجهزة المحلية ، والمجالس الشعبية ، نحو القيام بشئون التعليم الابتدائى فى مصر ، مع المقارنة ببعض الدول الأخرى) - مؤتمر النهوض بالتعليم الابتدائى (وزارة التربية والتعليم) - بحوث ودراسات مساعده رقم (٥) - اعداد مركز الوثائق التربوية - يولية ١٩٦٣ ، ص ١١ .

(٣) دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ١٥٧ .

والضمان (١)

٢ - **الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا** : والاهتمام بهما في البلاد الرأسمالية له أسباب متعددة ، منها أنهما سبيل الشركات والمصانع والمؤسسات الرأسمالية ، إلى تحقيق الكسب والربح الذي تسعى إليه ، ومنها أنهما سبيل كل فرد يعيش في المجتمع الرأسمالي ، ليحيد عملاً أفضل ، يحصل به على دخل أعلى ، ومنها أنهما سبيل كل فرد يعيش في هذا المجتمع ليحصل على مركز اجتماعي أحسن ، ومنها أنهما الأساس الذي تقوم عليه المنافسة بين الشركات والمؤسسات ، في داخل البلد الواحد ، والأساس الذي تقوم عليه تلك المنافسة بين بلد رأسمالي وآخر .

ولذلك كان الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا في البلاد الرأسمالية (أيديولوجيا فردية) ، يؤمن بها كل فرد يعيش في المجتمع الرأسمالي ، (أيديولوجيا جماعية) ، تؤمن بها كل شركة ومؤسسة ومصنع ، و (أيديولوجيا اجتماعية) ، يؤمن بها المجتمع كله ، و (أيديولوجيا قومية) ، تؤمن بها الدولة والسلطات الحاكمة .

وقد كان هذا الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا واضحاً منذ ثورة الإصلاح ، وقد تمثل أول الأمر في إنشاء (أكاديميات العلوم) ، فأنشئت (الجمعية الملكية للعلم التجريبي) في إنجلترا مثلاً سنة ١٦٦٢ ، كما «أنشئت أكاديميات علمية متنوعة في القارة» (٢) ، فأنشئت «الجمعية العلمية البروسية سنة ١٧٠٠ . وبنهاية القرن الثامن عشر ، كانت هناك جمعيات علمية في معظم دول غرب أوروبا ، بينما ألفت الأكاديمية الأمريكية في أمريكا سنة ١٧٤٣ ، والأكاديمية الأمريكية للفنون والعلوم سنة ١٨٧٠» (٣) .

وقد بدأ إنشاء هذه الجمعيات العلمية في إنجلترا ، نفس البلد الذي تفجرت فيه الثورة الصناعية .

(1) Financing of Education, UNESCO, Publication No. 163; International Bureau of Education, Geneva, 1955, p. 30.

(٢) د. م. تيرنر (مرجع سابق) ، ص ٧٧ .

(3) ENCYCLOPAEDIA OF THE SOCIAL SCIENCES, Volume Thirteen, Puritism - service ; The Macmillan Company, New York, 1962, p. 340.

وقد انما أكدت العلاقة بين العلوم والإنتاج بعد الثورة الصناعية ، حتى بدأت هذه العلاقة تقوى بين الشركات والمؤسسات الرأسمالية في كل البلاد الرأسمالية ، حتى أننا عندما « نصل إلى القرن التاسع عشر ، نجد العمليتين — عمليتي الفكر والآراء ، وعملية الإنتاج ، تسيران قدماً بسرعة هائلة » (١) ، ونجد العلاقة بين العمليتين تزداد قوة ، حتى صارت جزءاً من الأيديولوجيا الرأسمالية ، بعد أن اعتمدت المؤسسات الرأسمالية في تقدمها وغناها على « الاستخدام الواسع للعلم والتكنولوجيا » (٢) .

ونتيجة لهذا الاهتمام الواضح بالعلوم والتكنولوجيا ، يلاحظ الدراسون أن « الصراع بين الدول الكبرى حول العلم والعلماء ، قد احتل اليوم المحل الذي كان للصراع حول مصادر المواد الأولية في القرن الماضي » (٣) ، كما يلاحظون أن الدول الرأسمالية الكبرى تتنافس فيما بينها على « سرقة العلماء » ، باغرائهم بالمال ، وتوفير جو العمل العلمي لهم ، مما يجعلهم يتركون بلادهم التي أنفقت على إعدادهم ، ليعملوا في خدمة هذه الدول ، ويتزعم هذه الدول المتقدمة التي تسرق العلماء ، الولايات المتحدة الأمريكية ، زعيمة المعسكر الرأسمالي ، حيث « يوجد الآن في العالم كله حوالي ٥ ملايين عالم ومهندس ، من بينهم ٢ مليون في أمريكا وحدها » ، التي « تسرق » « من أوروبا كل سنة حوالي نصف العلماء والمهندسين » ، الذين يتخرجون في الجامعات « (٤) » .

وقد انعكس هذا الاهتمام الواضح بالعلوم والتكنولوجيا في المجتمعات الرأسمالية على نظم التعليم بها ، فنجدها تهتم بتنمية النظرة العلمية في المتعلمين ، وتحقيق (انفتاح) تلك النظم على مؤسسات المجتمع المختلفة ، بحيث تغيرت النظرة إلى التعليم ، فصار « قوة ديناميكية ، تعمل على تقدم المجتمع والحفاظ عليه » ، وصار « سبيل

(١) هيوستون وأطسون (مرجع سابق) ، ص ٤٩ .
(٢) PANT, PITAMBAR: Manpower Planning and Education, The Institute of National Planning, Memo. No. 156, January 1962. p. 1

(٣) الدكتور أسنما عيل صبرى ، عبد الله ، « القراءة والعلم » — لماذا نقرأ ؟ — لطائفة من المفكرين في دار المعارف بمصر ، ص ٢ و ١ .
(٤) محمد عبد الفتاح أبو الفضل (مرجع سابق) ، ص ٤١ .
الهامش .

الدولة لتنمية مصادر الثروة البشرية ، اللازمة للتقدم الاجتماعي » (١) ، كما تغيرت النظرة « الى مضمونة ، وما يقدمه من مواد ومعارف ، في ضوء مطالب التنمية الاقتصادية ، وحاجة المجتمع ، الى مختلف المهن والتخصصات » (٢) .

وتهتم نظم التعليم في المجتمعات الرأسمالية بالعلوم والتكنولوجيا استجابة للرغبة (العامة) في الاهتمام بهما ، بل ان أدوات التعليم غير المباشر ذاتها ، كالصحافة والاذاعة والتلفزيون ، تهتم بهما ، استجابة لهذه الرغبة العامة ، فتخصص الصحف مزيدا من أعمدتها لهما ، وتخصص الاذاعة والتلفزيون مزيدا من وقت ارساليهما لهما أيضا (٣) .

الا انه ليست كل المجتمعات الرأسمالية على هذه الدرجة من الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا ، لأن الأمر يتوقف على مدى التقدم الذي حققه كل مجتمع منها ، ولذلك نجد هذا الاهتمام كبيرا جدا في الولايات المتحدة ، وأقل منه في بقية بلاد أوروبا الغربية وكندا واليابان وأستراليا .

٣ - **عصرية النظام التعليمي** : وتعتبر هذه السمة ، وثيقة الصلة بالسمة الثانية من جانب ، وبالمبدأ الديمقراطي ، الذي تلتزم به هذه البلاد ، من جانب الآخر ، وبمبدأ تكافؤ الفرص ، الذي تسعى هذه البلاد الى تحقيقه ، من جانب ثالث .

وأولى أمارات عصرية هذا النظام التعليمي في البلاد الرأسمالية هي توفير مرحلة الزامية ، كافية من حيث الكيف والكم .

ولذلك نجد هدف توفير هذه المرحلة في هذه البلاد هو خدمة (الانسان) من حيث هو انسان ، وتمكينه من أن يستمتع بحياته ، ويكسب عيشه ، ويشارك - بحرية وعن وعي - في حياة مجتمعه ، ثم تأتي الفائدة الاقتصادية بعد ذلك ، وذلك من خلال « انتشار ذلك الجزء العام من العلم ، الذي يجب أن يؤمن به كل أفراد المجتمع ، وأن يصبح

(1) HASWELL, HAROLD A. : Higher Education in the United States; UNESCO, Educational Studies and Documents, No. 47, 1963, p. 7,8.

(٢) دكتور محمد الهادي عفيفي : في أصول التربية (مرجع سابق) ،

ص ٢٦ .

(٣) للتفصيل ، أرجع مثلا الى :

- مارجوريت كلارك : الطب الحديث ، تقرير عن تقدم الطب في السنين العشر الأخيرة - ترجمة الدكتور محمد نظيف - دار الفكر العربي - ١٩٦٣ ، ص ١٠ ، ١١ .

جزءاً لا يتجزأ من شخصياتهم ، يوجه سلوكهم توجيهها علمياً ، مفترضين أن جميع أفراد المجتمع قد مروا بالقدر الإجباري اللازم من التعليم » ، « وإلى جانب هذا ، يدخل في هذا القدر العام ، الأسلوب العلمى ، ومنهج التفكير العلمى ، بحيث يصبح كل انسان متعلماً ، على أى مستوى من مستويات التعليم ، قادراً على أن يفكر بنفسه ولنفسه تفكيراً علمياً سليماً ، وأن يتخذ الأسلوب العلمى طريقاً ومنهجاً ، فى مواجهته لمشكلاته الخاصة والعامة » (١) .

ذلك أن هذه البلاد الرأسمالية ، وخاصة البلاد المتقدمة منها - بما لها من خبرة طويلة فى مجال التعليم ، وعلاقته بالتقدم ، وما تبنى عليه أيديولوجيتها من ثقة مطلقة فى الإنسان ، وفى قدراته وامكانياته - متأكدة من أنه لا سبيل الى التقدم الا بالارتفاع بالانسان ، على أساس أنه اذا تحقق هذا الارتفاع بالانسان ، « فكل شئ آخر سيرتفع مستواه » (٢) ، وذلك لأن الكشف والمخترعات ، التى تعتمد عليها المؤسسات والشركات ، ويعتمد عليها المجتمع كله فى تحقيق تقدمه ، لاتأتى نتيجة لجهود العلماء والباحثين والمخترعين والباحثين وحدهم ، وانما هى تعتمد « بالدرجة الأولى » ، « على مهارات وعضلات ، والروح المعنوية ، للجماهير العاملة » (٣) ، التى تتلقى اختراعات المخترعين ، وعلم العلماء ، فتحيله من فكر جامد هامد ، محلق فى آفاق الخيال ، بعيد كل البعد أو بعضه عن الواقع ، الى فكر خلاق ، يغير وجه الحياة فى المجتمع .

ثم أن هذه المرحلة الإلزامية الكافية ، بمواصفاتها السابقة ، هى القادرة على تحقيق (التقارب) بين أبناء الأمة الواحدة ، وبدون هذا التقارب ، يكون هناك (تخبط) ، ناتج عن تلك (الهوة) التى تفصل بين المتعلمين وغير المتعلمين ، يعد أكبر خطر على التقدم .

ولذلك نجد اهتمام هذه البلاد الرأسمالية يتجه فى هذه المرحلة الإلزامية الى امرين : أولهما الاهتمام بها من حيث الكم ، وثانيها الاهتمام بها من حيث الكيف .

(١) الدكتور محمد لبيب النجى : فى الفكر التربوى - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٧٠ ، ص ١٦٠ ، ١٦١ .

(٢) كلنتون هارتلى جراتان (مرجع سابق) ، ص ٨ .

(٣) دكتور سعيد مرسى أحمد : التربية والتقدم - عالم الكتب - ١٩٧٠ ، ص ١١٥ .

فمن حيث الاهتمام بالكم في هذه المرحلة ، تعتبر البلاد الرأسمالية ، هي الرائدة عالميا في اطالة فترة الالتزام ، حتى أنها لتصل الى ١٢ سنة (من سن ٦ - ١٨ سنة) في الولايات المتحدة . كما تصل فترة الالتزام الى احدى عشرة سنة في انجلترا (من سن ٥ - ١٦ سنة) وعشر سنوات في فرنسا (من سن ٦ - ١٦ سنة) - هذا بينما لا يتعدى طول هذه المرحلة عشر سنوات (من سن ٧ - ١٧ سنة) في الاتحاد السوفيتي ، زعيم المعسكر الاشتراكي - المناهض .

أما من حيث الاهتمام بالكيف في هذه المرحلة ، فقد كان الجهد المبذول في هذه البلاد - منذ ثورة الاصلاح - متجها الى الاهتمام بهذا الكيف ، قبل أى شيء آخر ، ونستطيع ان نرى ذلك من خلال الدراسات والبحوث التي تمت وتمت في التربية وعلم النفس ، ومن خلال التجارب التي تمت وتمت في المدرسة الابتدائية وغيرها ، بهدف تحسين العملية التربوية ، وتنمية الفرد من خلالها ، ليكون اكثر ايجابية ، وأكثر نشاطا ، وأكثر فهما ووعيا ، وأكثر قدرة على المشاركة في الحياة ، وعلى التفكير والمناقشة الحرة ، وعلى البحث عن الحقيقة ، ومعرفة السبيل اليها .

ونفس هذه الدراسات والبحوث والتجارب ، تمت على مستوى المدرسة الثانوية ، سواء ضمت هذه المدرسة ، الى مرحلة التعليم الالزامي ، كما حدث في الولايات المتحدة ، أو لم تضم اليها بعد - ومن خلالها تم اتصال هذه المدرسة بالبيئة ، وعدلت المناهج والبرامج وطرق التدريس والادارة المدرسية وغيرها ، بحيث تكون المدرسة قادرة على مجاراة خطى « تغير المجتمع تكنولوجيا » ، وعلى « القيام بمسئوليتها الاضافية » وهي اعداد أعضاء معينين من المجتمع ، للقيام بدور فعال في عملية التغير « (١) » ، وذلك من خلال تدريب المتعلم على « البحث والتنقيب » ، القائمين على شعور التلميذ بالمسؤولية « (٢) » ، وتزويد ذلك المتعلم ، « لا بالمعرفة وحدها ، ولكن بالوسيلة التي يستطيع بها ان يشارك ويساهم مساهمة نشطة في الحياة » (٣) .

(١) د. جوسلين (مرجع سابق) ، ص ٨٦ .
(٢) وليم كلباتريك : المدنية المتغيرة ، والتربية - ترجمة دكتور عبد الحميد السيد وآخرين - الطبعة الرابعة - مكتبة مصر - ١٩٥٨ ، ص ٦٨ ، ٦٩ .

(3) Technical and Vocational Education and Training, Recommendations by UNESCO and the International Labour Organisation; UNESCO, ILO, 1962, pp. 8, 9.

تتطلب أمه التعليم الجامعي والعالي في هذه البلاد ، فهو الدليل الكبير على (عصرية النظام التعليمي) كله ، (بإفتاحه) على الحياة ، فقد تطور هذا التعليم منذ عصر الإصلاح ، كما رأينا عند الحديث عن (الأيديولوجيا والتربية في ألمانيا) ، في الفصل الأول (١) ، بحيث تبلورت رسالته في القيام بالبحث العلمي ، وخدمة مؤسسات المجتمع ، سواء من خلال ما يقوم به من بحوث ، أو ما يعده من قوى بشرية استراتيحية ، تتحمل مسؤولية التقدم في مختلف المجالات .

وتتفاوت مؤسسات التعليم العالي فيما بينها ، في مدى قدرتها على الوفاء بهذه المسؤولية ، من بلد الى بلد ، بل ومن مؤسسة تعليم عال الى أخرى - كما سنرى عند الحديث عن السمة الرابعة من هذه السمات .

٤ - استقلال مؤسسات التعليم العالي : فليست الجامعات ومؤسسات التعليم العالي تابعة للدولة بالضرورة ، بل ان أعرق الجامعات في بلاد أوربا ، وفي أمريكا ، وأكثرها شهرة ، هي الجامعات الخاصة ، كجامعة هارفارد في الولايات المتحدة ، وجامعتي أكسفورد وكمبريدج في إنجلترا ، وجامعة السوربون في فرنسا .

وبجانب هذه الجامعات الخاصة ، هناك جامعات عامة ، أنشأتها الدولة أو هيئات عامة ، كالجامعات ومؤسسات التعليم العالي التابعة للولايات ، في الولايات المتحدة - وكجامعة لندن في إنجلترا ، وكثير من الجامعات في ألمانيا الغربية ، فالدولة أو الهيئات العامة هي التي تدير تلك الجامعات ، وهي التي تمولها .

ورغم ذلك ، فان هذه الجامعات والكليات ، مستقلة تماما ، لا تتدخل الدولة في شئونها ، وإنما يديرها مجلس يسمى (مجلس الأوصياء) Board of Trustees ، شبيه بمجلس الجامعة في جمهورية مصر العربية ، إلا أن معظم أعضاء (مجلس الأوصياء) من غير رجال التربية ، ومن غير الرسميين ، وهذا المجلس هو الذي يتصرف في شأن الجامعة ، بحرية كاملة ، وبما تمليه عليه مصلحة الجامعة ، ومصلحة العلم ، فقط .

ويعتبر وجود الجامعة الخاصة ، جنبا الى جنب مع الجامعة العامة ، في المجتمعات الرأسمالية ، دافعا الى (المنافسة) بين مؤسسات التعليم العالي ، ودافعا بها - بالتالى - الى التقدم .

(١) ارجع الى ص ٤٢ ، ٤٣ من الكتاب . (٢) (م ١٥ - الأيديولوجيا والتربية)

والجامعات العامة مجانية. وقد تحصل من طلابها على مصروفات رمزية ، أما الجامعات الخاصة فهي بمصروفات ، وهذه المصروفات عالية جدا في الجامعات الشهيرة ، فقد وصلت في جامعة هارفارد الأمريكية مثلا الى « ٢٥٠٠ دولار - ٣٠٠٠ دولار في السنة » (١) ، ولكنها أقل من ذلك في الجامعات الأقل شهرة ، مما يجعل بغض هذه الجامعات الخاصة منذ مطلع الستينات « في موقف مالي خطير » (٢) ، حتى أن الكثير منها قد عجزت عن دفع مرتبات مرضية للعاملين فيها ، تسمح لهم بمنافسة العاملين في المؤسسات العامة ، وذلك لأن « تكاليف التعليم العالي تزداد باستمرار » (٣) .

ورغم ذلك ، فإن هذه الجامعات - خاصة في الولايات المتحدة - ترفض مساعدة الحكومة الفيدرالية ، حتى لا تؤدي تلك المساعدة الى تدخل الحكومة الفيدرالية في شؤونها .

ورغم ارتفاع مصروفات الجامعات الخاصة في البلاد الرأسمالية عموما ، فإنها تلقى اقبالا كبيرا عليها من الطلاب من مختلف أنحاء العالم ، بسبب ما تتمتع به من سمعة علمية طيبة ، وهي تعد منافسا خطيرا للجامعات العامة ، بسبب هذه السمعة ، التي تدفع الشركات والمؤسسات والوزارات ، الى التعاقد معها ، للقيام لصالحتها ، بما تريد القيام به من بحوث ، تعتبر أكبر مورد من موارد الدخل بها .

وقد رأينا في الجدول رقم (٢) (٤) ، أن البلاد الرأسمالية المتقدمة ، من أوائل البلاد التي ترتفع فيها نسبة الملتحقين بالتعليم العالي ، ممن هم في سن ذلك التعليم ، فهي تصل في الولايات المتحدة الى ٤٣٪ ، وفي كندا الى ٢٢٪ ، وفي فرنسا الى ١٦٪ ، وفي اليابان الى ١٣٪ ، وفي السويد الى ١١٪ ، وفي بلجيكا الى ١٠٪ . ولا يزال هذه البلاد من

(1) XXIV th International Conference on Public Education, UNESCO, Publication No 232; International Bureau of Education, Ceneva, 1961, p. 79.

(2) RIVLIN, ALICE M. : The Role of the Federal Government in Financing Higher Education; The Bookings Institution, Washington, D. C., 1961. p. 6.

(٣) هيوبرت همفري (مرجع سابق) ، ص ٩١ .

(٤) ارجع الى ص ١٢٢ من الكتاب .

المعسكر الشرقى الا الاتحاد السوفيتى وحده ، الذى تصل النسبة فيه الى ٢٤٪ .

وربما كانت زيادة نسبة المتحقين بهذا التعليم العالى ، رغم مصروفاته المرتفعة فى الجامعات الخاصة ، فى البلاد الرأسمالية ، تعود الى ارتفاع الدخل الفردى بهذه البلاد ، والى ايمان الشباب وذويهم (بمكسبية) التعليم العالى ، والى ما تقدمه الشركات والمؤسسات والهيئات الحكومية من منح وقروض للجامعات وللطلاب ، تيسيرا لهم للحصول على هذا التعليم العالى .

وليس معنى (استقلال) مؤسسات التعليم العالى وحريتها فى البلاد الرأسمالية ، انها تسير فى جانب ، بينما المجتمع من حولها يسير فى جانب آخر ، بل على العكس ، نجد هذه المؤسسات - من خلال (تعاقدتها) مع الشركات والمؤسسات ، والمصالح الحكومية ، للقيام لصالحتها بما تريد القيام به من بحوث - وثيقة الصلة بحركة المجتمع ، فالحكومة الفيدرالية فى الولايات المتحدة مثلا « تحول للجامعة أعمال البحث الاساسى فى ميدان الزراعة » ، « وتلجأ الحكومة الى الجامعة فى ميادين كثيرة أخرى ، مثل الدفاع والطب والصحة العامة ، وكثير غيرها » (١) ، ولذلك كانت « المنح الفيدرالية ، قوة خارج العلم ، تنظمه وتوجهه ، وهى طريقة يمارس المجتمع من خلالها توجيه العلم » (٢) ، كما أن « الشخصية القومية هى الأخرى تؤثر فى الجامعات ، تماما كالوكالات الفيدرالية » (٣) ، وذلك من خلال مؤسسات المجتمع الأخرى ، الاقتصادية والاجتماعية ، غير الحكومية ، فهى تتعاقد معها هى الأخرى لتقوم لها بما تريده من بحوث علمية ، تستطيع بها أن (تنافس) غيرها من المؤسسات الاقتصادية الأخرى المشابهة لها .

٥ - توفير الحرية للمعلمين والتعلمين : فتكاد المدرسة - والكلية والجامعة - أن تكون وحدة قائمة بنفسها ، حتى فى نظم التعليم المركزية ، فى البلاد الرأسمالية ، حيث يديرها مدرسوها ، ادارة ديموقراطية ، كما يشترك فى هذه الادارة ، المعنيون بها ، وأعضاء المجتمع ، كما رأينا عند

(١) هيوبرت همفرى (مرجع سابق) ، ص ٩٢ .

(2) KIDD, CHARLES V. : American Universities and Federal Research ; The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1959, p. 206.

(3) Ibid, p. 208.

الحديث عن السمة الثالثة (مجالس الأوصياء وإدارة التعليم العالي) ،
وكما رأينا عند الحديث عن السمة الأولى (المرونة في الإشراف على
التعليم) .

ذلك أن هذه البلاد لا تسعى لغرس أيديولوجيا معينة في المتعلمين ،
من خلال ما تعرضه من مناهج وبرامج وكتب ، وإنما هي تسعى إلى تنمية
الشخصية الفردية تنمية علمية ، بتوفير الحرية للمدرس نفسه ، وبتوفير
جو الحياة الديمقراطية في المدرسة ، لتكون المدرسة صورة للمجتمع
الخارجي ، تنمو بنموه ، وتتطور وفق خطواته .

ولعل ذلك هو الذي يفسر سر ذلك التنوع الذي نراه في المدارس ،
حتى في المجتمع الرأسمالي الواحد ، كما نرى في المجتمع الأمريكي ،
بشكل يتوهم الكثيرون معه ، انعدام الصلة ، بين التعليم والأيديولوجيا
السائدة ، في هذه المجتمعات الرأسمالية .

بيد أن هذا التنوع ، الناتج عن تلك الحرية ، التي تتوفر لمؤسسات
التعليم على مختلف مستوياتها ، في المجتمعات الرأسمالية ، إنما هو جزء
من الأيديولوجيا الرأسمالية ، لأن فيها أرساء لدعائم المنافسة التي تحرص
تلك الأيديولوجيا عليها ، بين كل مدرسة وأخرى ، وبين كل مجتمع محلي
وآخر ، بل وبين كل فرد وآخر .

وهذا التنوع ، وتلك الحرية ، التي نراها في مؤسسات التعليم ،
نراها في وسائل التعليم غير المباشر ، من إذاعة وصحافة وتلفزيون ،
فمعظمها محطات وصحف أهلية ، تقوم على المنافسة .

ورغم ذلك ، فإن كل ما يدرس في المدرسة ، وما ينشر في الصحف ،
وما يقال في الإذاعة والتلفزيون ، في هذه المجتمعات ، إنما (يمجّد)
الأيديولوجيا الرأسمالية ، وإن كان ذلك يتم دون قصد ، مما يجعل
للکلمة ، مقروءة أو مسموعة ، أثرا ربما كان أقوى منها إذا كانت هذه
الکلمة (موجهة) . فالکلمة غير المقصودة ، المبنية على حرية الرأي وحرية
المناقشة ، (تتسرب) إلى النفس ، حتى تكون جزءا من (الذات) ،
بينما الکلمة (المقصودة) تظل دائما (مفتعلة) ، لا تمس النفس - إن
مستها - إلا من الخارج ، وقد ترقضها النفس وتأبأها .

ويتفاوت هذا التنوع ، وتلك الحرية ، بين الحرية التامة ، والتنوع
الشديد ، الموجودين في الولايات المتحدة ، نتيجة للتطرف في اللامركزية ،

وبين الحرية المقيدة ، والتنوع المحدود ، الموجودين في فرنسا ، نتيجة للتطرف في المركزية ، وبين الاعتدال في الحرية والتنوع معا ، نتيجة للاعتدال التي تتسم به ادارة التعليم في إنجلترا . فالتنوع والحرية موجودان ، والخلاف بين المجتمعات الرأسمالية ، خلاف على ذلك القدر من التنوع أو الحرية ، وأقل هذا القدر انما هو موجود في المجتمعات الرأسمالية الآخذة في التقدم ، وذلك بسبب ظروفها التاريخية التي مرت وتمر بها .

أما بالنسبة للمتعلمين ، فان هذه الحرية تبدو في عدم تقييدهم بمدارس محددة ، أو فرض مناهج معينة عليهم ، حتى في المرحلة الابتدائية - الإلزامية - التي يستطيعون الالتحاق فيها بمدرسة عامة أو خاصة أو طائفية ، كما سنرى في السمة السادسة ، أما في المرحلة الثانوية ، فاننا نجد حرية تامة للاختيار ، بين المدارس الثانوية المختلفة ، كما نجد المدرسة الشاملة Comprehensive School هي نمط المدرسة الثانوية الذي تتجه اليه الانظار ، لانه يرسى هذا الاختيار بين البرامج على أساس علمي سليم .

وهذه الحرية في الاختيار بين أنواع التعليم وبرامجه تتوفر أكثر في مرحلة التعليم العالي .

٦ - حرية المدارس الخاصة والطائفية : فلا تضع السلطات التعليمية

أية عقبات أو عراقيل ، في سبيل إنشاء هذه المدارس ، بل لعلها تشجعها وتدعمها ، وكل ما تشترطه ، هو أن يدفع أولياء أمور المتعلمين ، ما يفرض عليهم من ضرائب عامة وتعليمية ، وأن تكون المدارس نفسها في مستوى لا يقل عن مستوى المدارس العامة .

ويختلف وضع المدارس الخاصة ، من مجتمع رأسمالي الى آخر ، فقد تترك لها الحرية تماما ، فلا تتدخل السلطات التعليمية في شئونها ، كما هو الحال في الولايات المتحدة ، وقد تكتفى بمجرد الاشراف الفني عليها ، كما هو الحال في فرنسا ، وقد تجعلها جزءا من النظام التعليمي ، وتعاملها حسب مدى المساعدة التي تقدمها لها ، كما هو الحال في إنجلترا .

كذلك يختلف وضع المدارس الطائفية من مجتمع رأسمالي الى آخر ، حسب الظروف التاريخية الخاصة بكل مجتمع من هذه المجتمعات ، خاصة ما يتعلق منها بعلاقة الدولة بالكنيسة ، بعد حركة الاصلاح الديني في أوروبا في القرن السادس عشر ، فبينما نجد (الازدواج التعليمي) في

فرنسا ، نجد شيئاً من التعاون ، بين السلطات التعليمية والمدارس الطائفية ، في الولايات المتحدة ، وتعاوننا تاماً بينهما في انجتيرا - كما رأينا عند الحديث عن أثر (العوامل الدينية) في نظم التعليم في الباب الثانى (١) .

٧ - التنوع حسب ظروف البيئة : ولعله يتضح من السمات الست السابقة ، أنه لا توجد سمة من تلك السمات ، تتفق فيها تلك البلاد الرأسمالية ، فهي تتفق في خطوط عامة عريضة ، واطار عام ، نجد في داخله اختلافات ، بين كل بلد رأسمالى وآخر ، بل واختلافات في داخل البلد الرأسمالى الواحد - كما هو الحال في الولايات المتحدة مثلاً .

ف هناك مسئولية شعبية / حكومية عن التعليم في هذه البلاد ، ولكنها تختلف فيما بينها في (حجم) الدور الذى يقوم به كل من الشعب والحكومة . وهناك اهتمام بالعلوم والتكنولوجيا ، ولكن (درجة) هذا الاهتمام تختلف من مجتمع الى آخر ، حسب درجة التقدم الحضارى لكل مجتمع ، وحسب الظروف الخاصة المحيطة به . وهناك اهتمام بعصرية النظام التعليمى ، ولكن (مدى) هذه (العصرية) يختلف من مجتمع رأسمالى الى آخر ، حسب الظروف الخاصة ، المحيطة بكل مجتمع . وهناك استقلال لمؤسسات التعليم العالى ، ولكن (تطبيقات) هذا الاستقلال تختلف من مجتمع الى آخر . وهناك توفير للحرية للمعلمين والمتعلمين ، ولكن (قدر) هذه الحرية يختلف ، وهكذا .

وهذا التكيف للظروف المحلية ، التى تحيط بكل مجتمع رأسمالى ، دليل على (الفردية) الرأسمالية ، وترجمة للايمان بالفرد ، واحترام لهذا الفرد ، واثارة للمنافسة بين كل منطقة محلية وأخرى ، وبين كل مجتمع رأسمالى وآخر ، واثارة للاهتمام بشئون المجتمع المحلى فى نفوس أبناء المجتمع .

وهذه السمات كلها ، على النحو الذى عرضت عليه ، بهذا التنوع ، وتلك المرونة ، ترجمة حية للفكر الرأسمالى ، وتجيد للأيدىولوجيا الرأسمالية ، فى المجتمع الرأسمالى .

رابعاً : نظم التعليم في البلاد الرأسمالية

في حدود هذه السمات العامة ، يمكن أن نتحدث عن نظم التعليم في البلاد الرأسمالية ، فنرى هذا التنوع ، من حيث إدارة التعليم وتمويله ، ومن حيث مراحل التعليم ، ومن حيث أعداد المعلمين .

(أ) إدارة التعليم وتمويله :

إدارة التعليم في المجتمعات الرأسمالية إدارة شعبية ، حتى في النظم المركزية ، بمعنى أن الشعب ، هو الذي يدير التعليم في هذه المجتمعات ، إدارة مباشرة ، إذا كانت إدارة التعليم إدارة لا مركزية ، كما هو الوضع في الولايات المتحدة ، كما أنه يشترك في إدارته ، إذا كانت إدارة التعليم إدارة مركزية ، وذلك من خلال اشتراكه مع السلطات التعليمية في إدارة التعليم ، أو من خلال نقد نظم التعليم وسياساته ، سواء في البرلمان أو في الصحف والاذاعة والتلفزيون .

وينطبق ذلك على إدارة التعليم في البلاد الرأسمالية المتقدمة ، انطباقه عليها في البلاد الآخذة في التقدم ، وإن كانت درجة اشتراك الشعب في إدارة التعليم في البلاد الرأسمالية الآخذة في التقدم أقل ، وذلك بسبب تخلف الشعب في هذه البلاد عموماً ، وشيوع الأمية فيه ، والقاء العبء على الدولة عموماً في هذه البلاد ، فيما يتصل بشئون التعليم ، وبغيره من الشئون .

أي أن (القاعدة) ، هي أن يدير الشعب في البلاد الرأسمالية تعليمه ، غير أن الدولة في بعض المجتمعات الرأسمالية تقوم عن الشعب بهذا الدور ، لأسباب مختلفة تحيط بكل مجتمع رأسمالي ، كالتخلف في البلاد غير المتقدمة ، أو لتحقيق أهداف معينة تسعى الدولة إلى تحقيقها من خلال هذا الإشراف ، كالوحدة الثقافية التي تسعى الدولة إلى تحقيقها في فرنسا منذ الثورة الفرنسية ، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في استراليا ، وهكذا .

ورغم إدارة الدولة للتعليم في بعض هذه البلاد ، فإنها تشرك الشعب معها في تلك الإدارة بصور مختلفة ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد .

أما تمويل التعليم ، فهو إما مسئولية شعبية ، عن طريق الضرائب التعليمية المحلية ، كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية ، وإما مسئولية حكومية ، كما هو الحال في ألمانيا الغربية ، وإما مشاركة

بين الشعب والحكومة كما هو الحال في إنجلترا وفرنسا وغيرهما . وتختلف درجة مساهمة الشعب - أو الحكومة - في نفقات التعليم من مجتمع رأسمالي إلى آخر ، كما تختلف كفاية تمويل التعليم من مجتمع رأسمالي إلى آخر ، بحسب عراقة نظام التعليم بكل مجتمع ، وارتفاع الدخل الفردي والقومي ، أو انخفاض هذا الدخل .

(ب) مراحل التعليم :

تنقسم مراحل التعليم في المجتمعات الرأسمالية إلى المراحل الأربعة الآتية :

١ - المرحلة الابتدائية : وتبدأ هذه المرحلة من سن الخامسة أو السادسة ، وطولها من أربع إلى ست سنوات ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد رأسمالي . وهذه المرحلة جزء من مرحلة التعليم الإلزامي في البلاد الرأسمالية المتقدمة ، كما أنها كل مرحلة التعليم الإلزامي في البلاد الرأسمالية الآخذة في التقدم .

وهي مرحلة كافية كفا وكما ، إلا في بعض البلاد الآخذة في التقدم ، التي لم تستطع استيعاب الملزمين بعد ، بسبب ظروفها التاريخية .

٢ - المرحلة المتوسطة : ويطلق عليها أسماء مختلفة ، منها المدرسة الإعدادية في الأردن ، والمدرسة المتوسطة في السعودية والكويت وألمانيا الغربية ، والمدرسة الثانوية الدنيا Junior High School . في الولايات المتحدة ، ومرحلة التوجيه في فرنسا ، والمدرسة الثانوية الطويلة في المغرب . وهذه المرحلة جزء من مرحلة التعليم الإلزامي في الولايات المتحدة ، كما أنها تنتمي مرحلة التعليم الإلزامي في الكثير من البلاد الرأسمالية الأخرى ، خاصة المتقدمة منها .

٣ - المرحلة الثانوية : وهي تنتمي مرحلة التعليم الإلزامي في معظم الولايات الأمريكية ، والمرحلة التالية لمرحلة التعليم الإلزامي في بقية البلاد الرأسمالية المتقدمة .

وقد تتم الدراسة في هذه المرحلة في مدرسة واحدة ، كما هو الحال في الولايات المتحدة ، التي يسير التعليم الثانوي بمعظم الولايات بها على نظام المدرسة الشاملة Comprehensive School ، وكما هو الحال في بعض أنحاء إنجلترا - وقد تتم في مدارس ثانوية منفصلة ، أكاديمية وفنية ، كما هو الحال في فرنسا وبقية أنحاء إنجلترا ، وفي بقية البلاد الرأسمالية .

وفي فرنسا ، يتم التعليم الثانوي في مدارس الـ Lycée (التابعة لوزارة التربية القومية) ، والكوليج Collège (التابعة للبلديات والسلطات المحلية) ، وفي المدرسة الثانوية الحديثة Collège Moderne وفي المدرسة الثانوية الفنية Collège Technique ، وفي الفصول التكميلية .

أما في إنجلترا ، فإننا نجد بجوار المدرسة الثانوية الشاملة ، المدرسة الأكاديمية Grammar School والمدرسة الثانوية الفنية Technical School والمدرسة الثانوية الحديثة Modern School (للطلاب الأقل ذكاء ، وغير القادرين على استيعاب برامج المدارس السابقة) .

وفي ألمانيا الغربية ، نجد مدرسة الجمنزيوم ، بأنواعها الثلاثة (الجمنزيوم الكلاسيكية ، والجمنزيوم الحديثة ، والجمنزيوم العلمية والرياضة) ، والمدرسة الثانوية الريفية ، والمدرسة الثانوية الفنية ، ومدرسة أعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية ، ومدرسة الاقتصاد وغيرها . وهكذا .

وهذا التقسيم الذي نراه للمدرسة الثانوية المنفصلة في البلاد السابقة ، نرى شيئا قريبا منه في البلاد الرأسمالية الأخرى .

٤ - مرحلة التعليم العالي ، في الجامعات ، الخاصة أو العامة ، وفي المعاهد العليا ، التي تحتل نفس الدرجة من الأهمية التي تحتلها الجامعات ، في البلاد المتقدمة ، وتحتل درجة أقل من الدرجة التي تحتلها الجامعات ، في بعض البلاد الرأسمالية .

ولا يتم الحديث عن مراحل التعليم في البلاد الرأسمالية دون الإشارة إلى مرحلة ما قبل المدرسة .

ويختلف وضع هذه المرحلة في البلاد الرأسمالية المتقدمة ، عنه في البلاد الرأسمالية الآخذة في التقدم .

وفي البلاد الرأسمالية المتقدمة ، اهتمت السلطات التعليمية بهذه المدارس اهتماما كبيرا ، لأسباب عديدة ، منها تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، لأولئك الأطفال الذين لا تتوافر لهم فرص الرعاية السليمة في الأسرة ، ولذلك اضطلعت بها أول الأمر الجمعيات الخيرية والهيئات الدينية الخاصة ، قبل أن تتجه إليها رعاية السلطات التعليمية - ومنها عمل المرأة ، ومنها التقدم في علم النفس وعلوم التربية .

وفي البلاد الرأسمالية ، نجد مرحلة ما قبل المدرسة تتم في
مدارس ، هما :

الحضانة ، ورياض الأطفال .

وتشرف على مدارس الحضانة في هذه البلاد هيئات ومؤسسات
خيرية ، عامة أو خاصة ، ويتحمل الآباء نفقات إقامة ابنائهم فيها ، مقابل
ما يلقونه بها من رعاية صحية وتغذية .

أما رياض الأطفال ، فتشرف عليها في هذه البلاد السلطات التعليمية،
وتحدد برامجها ، وإن كانت تختلف فيما بينها في ذلك . ففي فرنسا ،
تمتد هذه المرحلة من سن الثانية حتى السادسة (بدء التعليم الإلزامي) ،
إلا أن الحضور بها اختياري . وفي إنجلترا ، تمتد من سن الثالثة حتى
سن الخامسة (بدء التعليم الإلزامي بها) ، وهي جزء من المرحلة الابتدائية ،
تعتبر السلطات التعليمية مسئولة عنها .

أما في الولايات المتحدة ، فإن كل الولايات تعترف بأهميتها ، حتى
إن الولايات الغنية والقادرة تعتبرها جزءا من نظام التعليم بها ، وجزءا
من مرحلة التعليم الإلزامي ، يمتد من سن الرابعة حتى سن السادسة ،
أما الولايات غير القادرة ، فإنها تدخلها ضمن نظامها التعليمي . وفي
بعض الولايات ، تشرف على رياض الأطفال هيئات طائفة أو أفراد
أو هيئات خيرية ، كما يتبع بعضها الجامعات ، التي تضمها إليها ، لأجراء
التجارب النفسية والتربوية فيها .

(ج) أعداد المعلمين :

ويتم أعداد المعلمين في البلاد الرأسمالية عسريا في نوعين من
المعاهد ، هما :

١ - معاهد في مستوى الجامعة : كليات المعلمين ، وأقسام
التربية بالجامعات ، ومدارس النورمال الكبرى ، وذلك لأعداد معلمي
المرحلتين المتوسطة والثانوية ، ومعلمي المرحلة الابتدائية أحيانا (في البلاد
الغنية ، ذات النظم التعليمية المستقرة والعريقة) .

٢ - معاهد دون مستوى الجامعة : كمدارس النورمال بأنواعها
الثلاثة في فرنسا والولايات المتحدة ، والمعاهد البيداغوجية في ألمانيا

الغربية ، ومدارس أو معاهد اعداد المعلمين في البلاد العربية — لاعداد معلمى المرحلة الابتدائية .

والاتجاه في البلاد الرأسمالية المتقدمة ، هو الارتفاع بمستوى النوع الثانى من المعاهد ، الى مستوى النوع الاول ، بحيث يتم اعداد المعلمين جميعا ، لمختلف مراحل التعليم ، فى مستوى الجامعة ، وهى تسير فى تحقيق هذا الاتجاه بالفعل على مراحل — كما سبق .

. ويختلف وضع المعلم فى العالم الرأسمالى من مجتمع الى آخر ، سواء من حيث الدخل ، ومن حيث المركز الاجتماعى ، فبينما هو يحظى بمكانة عالية ودخل مرتفع فى انجلترا ، نجده يحصل على دخل محدود ، ولا يحس بالأمان على نفسه ومستقبله فى الولايات المتحدة ، كما نجده موظفا فى الدولة فى كل من فرنسا والمانيا الغربية ، وكذلك فى البلاد الرأسمالية الآخذة فى التقدم ، وان كان دخله ومركزه الاجتماعى يختلف من مجتمع منها الى آخر ، حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع ، ومدى (حاجته) الى المدرسين .

الفصل السادس

نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية

مقدمة تاريخية :

تختلف الولايات المتحدة عن غيرها من بلاد العالم : في أنها بلاد (بلا تاريخ) ، فهي خليط من الذين نزحوا اليها من أنحاء عديدة من العالم ، لأسباب مختلفة ، منذ حوالي ثلاثة قرون ، وهي حديثة التكوين ، ليس لها ذلك التراث الحضارى ، الذى يمتد بها الى أعماق التاريخ ، كما هو الحال بالنسبة لغيرها من البلاد التى عاشت شعوبها على أرضها منذ قرون طويلة ، تزيد على العشرين مثلاً ، لتخلق لنفسها عادات وتقاليد وحضارة مزدهرة ، ولتخلق لنفسها نتيجة لذلك - (شخصية قومية) ، تتميز بها عن غيرها من البلاد ، منذ أقدم العصور .

والولايات المتحدة ثمرة من ثمرات عصر الإصلاح الدينى ، ولكن أفكار الإصلاح فى الوقت ذاته وجدت فى تربتها الجو المناسب لها ، فنمت بها وازدهرت ، أكثر مما نمت تلك الأفكار وازدهرت فى أى بلد أوروبى ، حيث تفجرت ثورة الإصلاح الأم - كما سنرى .

لقد أدت حركة الإصلاح فى أوربا - كما سبق - الى اطلاق العنان للحرية التفكير ، بعد تحرير العقل من سلطان الكنيسة ، وبذلك تمكن العقل الأوروبى من أن يقتحم (عصر الاختراع) ، بعد سنوات قليلة من نجاح ثورة الإصلاح فى مطلع القرن السادس عشر . الذى يرى لانسلوت هوجبن اعتباره « قرن الاختراع » ، حيث تمت فيه الاكتشافات الثلاثة ، « الطباعة والمفرقات والمغناطيس ، وذلك لأن هذه الاكتشافات الثلاثة غيرت تماماً صورة وحالة الأشياء فى العالم بأكمله » ، فقد « أثر الاكتشاف الأول فى الأدب ، والثانى فى الحرب ، والثالث فى الملاحة ، وقد تبعت ذلك تغيرات لا حصر لها » (١) .

وقد كان من تلك التغيرات العديدة التى أدت اليها الاكتشافات الثلاثة ، وخاصة اكتشاف المغناطيس ، زيادة الحركة البحرية لكشف

(١) لانسلوت هوجبن : العلم للمواطن - الجزء الثالث (مرجع

العالم ، وتغيير المفاهيم الجغرافية القديمة عن الكرة الأرضية ، والحياة عليها ، وفي هذه الأثناء ، اكتشفت أمريكا ، كما اكتشف طريق رأس الرجاء الصالح ، مرة على يد كريستوفر كولمبس Christophe Columb (١٤٥٢ - ١٥٠٦) ، ومرة أخرى على يد ماجلان Magellan ، في رحلته الشهيرة حول العالم (١٥١٩ - ١٥٢٢) ، التي أكد فيها ما توصل إليه من قبله كل من فاسكودي جاما Vasco ue Gama (١٤٦٩ - ١٥٢٤) ، وكريستوفر كولمبس من اكتشافات جغرافية .

وصاحب اكتشاف (الأرض الجديدة) ثورات متعددة في أوروبا ، سياسية ودينية وفكرية ، دفعت بالعديد من الأوروبيين ، خاصة من إنجلترا وفرنسا ، إلى الهجرة ، فأنشأت « إنجلترا مستعمرة فرجينيا سنة ١٦٠٧ » ، « في حين أن فرنسا بدأت تستعمر أراضى نهر سنت لورانس » ، « وهى الأراضى المعروفة بشبه جزيرة «كاديا» . « ولما نشبت المنازعات الدينية في إنجلترا ، أبان القرن السابع عشر ، هاجر كثير من البيوريتان إلى أمريكا ، حيث أسسوا في جنوب المنطقة الفرنسية خمس مستعمرات ، كانت تعرف باسم إنجلترا الجديدة New England ، بينما أنشأ الكاثوليك والانجليكان « ثلاث مستعمرات في جنوب القارة . أما المنطقة الواقعة بين إنجلترا الجديدة والمستعمرات الجنوبية ، فكانت تشغلها ثلاث مستعمرات هولندية ، آلت إلى إنجلترا ، بمقتضى معاهدات بريد (١٦٦٧) ، « وبذلك أصبح للانجليز ثلاث عشرة ولاية ، يسكنها نحو مليون من السكان » . « أما الفرنسيون ، فقد حاولوا بعد الاستيلاء على أكاديا أن يتوغلوا في الداخل ، فزحفوا على سنت لورانس ، وأنشئوا عام ١٦٠٨ مدينة (كويبك) ، المشرفة على النهر » (١) .

وكانت هذه المستعمرات الأمريكية الأولى خليطاً غريباً من المجتمعات المتنافرة ، فقد كانت « كل منها تختلف عن الأخرى ، ولكل منها طريقته في الحكم ، ومميزاتها الخاصة » (٢) ، أو بعبارة أخرى (شخصيتها القومية) ، حسب البلد الذى نزح منه هؤلاء المهاجرون ، والثقافة التى نشأوا عليها ، فطبع الطابع الفرنسى بعض المستعمرات ، والطابع الانجليزى

(١) محمد قاسم ، وحسين حسنى : تاريخ أوروبا الحديثة ، من عهد النهضة الأوروبية ، إلى نهاية عهد الثورة الفرنسية ونابليون - وزارة المعارف العمومية - المطبعة الأميرية ببولاق - ١٩٣٤ ، ص ١١٣ ، ١١٤ .

(٢) ستيفن فنسنت بنيه : أمريكا - ترجمة عبد العزيز عبد المجيد - مكتب الولايات المتحدة للاستعلامات - القاهرة - ١٩٤٥ ، ص ٣٢ .

بعضها الآخر ، وهكذا ، وان كان الطابع الانجليزى هو الطابع السائد فى هذه المرحلة المبكرة ، لان المهاجرين الاوائل الى (الارض الجديدة) ، كانوا من الانجليز ، كما كانت تسع من المستعمرات - الثلاث عشرة - تابعة للتاج البريطانى .

وظلت المستعمرات الأمريكية تابعة للتاج البريطانى ، او ظلت على الاصح مستعمرات بريطانية ، حتى النصف الثانى من القرن الثامن عشر ، حيث بدأ سعى الأمريكيين للحصول على الاستقلال من بريطانيا ، متأثرين فى ذلك الوقت بتلك الأفكار والآراء ، التى ظهرت فى أوروبا بعد عصر الاصلاح ، والتى أشعلت موجات الثورة فيها ، وعلى رأسها أفكار الكاتب الفرنسى جان جاك روسو Jean Jacques Rousseau (١٧١٢ - ١٧٧٨) ، والكاتب الانجليزى جون لوك John Locke (١٦٣٢ - ١٧٠٤) ، ومونتسكيو Montesquieu (١٦٨٩ - ١٧٧٥) ، مؤلف (روح القوانين) ، فقد أثرت تلك الأفكار كلها « فى توماس جيفرسون وسواه ، ممن صاغوا (اعلان الاستقلال الأمريكى) ، الذى يؤكد تلك (الحقوق الثابتة) ، التى وهبتها للانسان (الطبيعة ، واله الطبيعة) ، ومنها الحياة والحرية ، والجرى وراء السعادة » (١)، لأنها كانت أكثر اتفاقاً مع الايديولوجيا الأمريكية ، وأكثر تعبيراً عنها ، لأنها تتفق مع نفسيات أولئك المهاجرين الاوائل ، حيث كانوا جميعاً يتطلعون - رغم التناقضات بينهم - الى شىء واحد ، هو « الحرية والفرص ، واحتمال الحصول على شىء أحسن » (٢) .

وقد اجتمع ممثلو المستعمرات الثلاث عشرة فى مؤتمر فيلادلفيا ، فى الرابع من يولية سنة ١٧٧٦ ، وأعلنوا استقلالها من جانب واحد ، « وأطلقوا عليها لقب (الولايات المتحدة الأمريكية) ، كما أعلن المؤتمر حقوق الانسان » ، وذلك « حتى تشتد روح مقاومة الاهالى ، ويقطعوا خط الرجعة على المترددين منهم ، فلا يكون أمامهم سوى طريق واحد يسلكونه ، هو الدفاع عن بلادهم » (٣) - واستمروا يسبرون فى الطريق ، حتى قطعوه فى سنة ١٧٨٣ ، بتحريرهم من انجلترا .

(١) جورج سول (مرجع سابق) ، ص ٥٣ .

(٢) ستيفن فنسنت بنيه (المرجع الأسبق) ، ص ١٤٥ .

(٣) محمد أحمد أبو زيد طنطاوى وآخرون : أوربا الحديثة ، وعلاقتها بالشرق - الطبعة الثالثة - دار العهد الجديد للطباعة - ١٩٥٩/١٩٦٠ ، ص ١١ .

وهكذا أتت أفكار التحرير من أوروبا ، لتطبق في الولايات المتحدة ، ثم ليعاد تصديرها من جديد مع الجنود الفرنسيين ، الذين أرسلتهم فرنسا ، لمساعدة الثوار ضد إنجلترا ، لتؤدي الى الثورة الفرنسية ، حيث وجد الفرنسيون في هذه الثورة « نموذجاً حياً ، لدولة حرة ، يعيش فيها الناس أحراراً متساوين » (١) ، لا مجرد كلام نظري يحلمون به ، فسازوا في طريقها ، ومن ورائهم سارت أوروبا كلها ، حتى حققت بلادها ما كانت تنشده من حرية وعدالة ومساواة .

ومنذ حصلت الولايات المتحدة على استقلالها من إنجلترا سنة ١٧٨٣ ، زادت الهجرة اليها زيادة واضحة ، حيث صارت ملاذاً لكل راغب في الحرية ، وصارت هي (الجنة الموعودة) ، التي يحلم بها كل أوربي يحلم بتلك (الجنة) ، وقد بلغت تلك الهجرات اليها ذروتها في النصف الأخير من القرن التاسع عشر ، حيث كانت الاضطرابات السياسية تجتاح أوروبا كلها .

ولقد خرجت الولايات المتحدة من حرب الاستقلال ، لتخوض غمار حرب أهلية ضروس ، قضت بها على التناقضات بين أبنائها، وخرجت منها موحدة في اتحاد فيدرالى ، يجمع بين ولاياتها ، ولتخوض مع هذه الحرب غمار حروب أخرى ، خاضتها بغير السلاح ، فرضت عليها العزلة داخل حدودها ، ولم تخرج من هذه العزلة الا في الحرب العالمية الثانية ، بعد ما يقرب من قرنين من الزمان ، كانت قد بنت فيهما نفسها ، وفاجأت العالم بحقيقة قوتها ، و (بشخصية) جديدة ، كان العالم على علم محدود بها ، أثبتت بها أنه « كان في رحاب القارة الأمريكية الخالية ، أوسع مجال للابتكار والتجديد والمغامرة » (٢) ، المبنية على فلسفة مرتبطة « بالتراث التجريبي البريطانى ، الذى يؤكد أننا لا نستطيع أن نعرف الا خبرتنا الحسية » (٣) ، وهى الفلسفة البرجماتية ، التى تعتبر « العقل شيطاً واستطلاعيًا ، وليس سلبياً ومتقبلاً ، فالإنسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة ، بل انه يصنعها » (٤) - التى تهتم بالمستقبل أكثر من

-
- (١) الدكتور عبد العزيز محمد الشناوى : دراسات في تاريخ أوروبا في القرن التاسع عشر - دار النهضة العربية - ١٩٦٤ ، ص ٦ .
(٢) هـ . أ . ل . فشر (مرجع سابق) ، ص ١ .
(٣) ج . ف . نيللر : في فلسفة التربية - ترجمة الدكتور محمد منير مرسى وآخرين - عالم الكتب - ١٩٧٢ ، ص ٦٩ .
(٤) المرجع السابق ، ص ٧٢ .

« اهتمامها بالماضي ، وتقييم هذا المستقبل على أساس من (التجريب) ،
وتقييم الحياة على أساس « (الذرائعية) » (أى أقول بأن قيمة الفكرة ،
هى فى صلاحيتها لأن تكون ذريعة للعمل) » (١) ، بحيث « لا تصيح
الأفكار تأملات ، وإنما موجهة نحو منفعة محدودة ، سواء فى بناء العلم
والمعرفة النظرية ، أو فى تلبية رغبات الانسان ، وتحقيق أهدافه » (٢) .

وكانت هذه الفلسفة البراجماتية ، التى نادى بها وليم جيمس
William James ، ثم أرسى دعائمها تشارلس ساندورز بيرس C. S.
Peirce (١٨٣٩ - ١٩١٤) ، وبلور بها الايديولوجيا الأمريكية ،
طوال القرنين من الزمان ، اللذين تطورت فيهما البلاد بعد استقلالها عن
انجلترا ، قبل أن تطلع على العالم دولة عظمى - كانت هذه الفلسفة هى
التي حركت تاريخ التربية فى الولايات المتحدة ، منذ الأيام الأولى للهجرة ،
وحتى اليوم .

ان البلاد تضم مجموعة من المهاجرين ، الذين هاجروا اليها « لأسباب
مختلفة ، فمنهم من هاجر اليها هربا من الاضطهاد الدينى ، ومنهم من
هاجر اليها هربا من الظلم السياسى ، ومنهم من هاجر بحثا عن الثروة ،
ومن هاجر هربا من السجن ، تهربا مما عليه من دين . وبعضهم هاجر
اليها بحثا عن المفامرة ، والبعض الآخر سعيا وراء السلام » (٣) .

وبهذه الفلسفة - تطلع الأمريكيون دائما الى الوطن الأم (أوربا) ،
ينقلون مؤسساته ونظمه ، ولذلك كانت المستعمرات الأمريكية الأولى ،
« تشابه لدرجة كبيرة المجتمعات الأوروبية فى ذلك الوقت . فالطريقة التى
حكموا بها انفسهم ، والطريقة التى عاشوا بها ، والطريقة التى نظموا بها
مجتمعاتهم ، كلها كان لها طعم أوروبى » (٤) ، كما كانت الحياة فى هذه

(١) جون ديوى ، وايفلين ديوى : مدارس المستقبل - ترجمة
عبد الفتاح المنياوى - مكتبة النهضة المصرية ، ص ٢٩ - من المقدمة
(جون ديوى ، حياته ، عمله ، وأثره فى ميدان التربية والتعليم ، بقلم
وليام و. بريكمان) .

(٢) محمود زيدان : وليم جيمس - رقم (١٠) من (نوابع الفكر
الغربى) - دار المعارف بمصر - ١٩٥٨ ، ص ٢٠١ .

(٣) CREMIN, LAWRENCE A. and BORROWMAN, MERLE
Ia. : Public Schools in Our Democracy; The Macmillan Company,
New-York, 1956, p. 61.

(٤) Ibid, p. 61.

المستعمرات تقوم على « التأكيد على الحرية والحكم الذاتى » ، وهما « المحور الأساسى للحياة الأمريكية » (١) ، وكان الدكتور الأمريكى نفسه ، « ما هو الا توفيق بين الفلسفة الأوروبية الغربية فى عصر التنوير ، والخبرة العملية للمستعمرين الأمريكيين الأوائل » (٢) .

سياسة التعليم فى الولايات المتحدة

كان الغرض من التربية الأمريكية فى بداية الهجرة الى (الأرض الجديدة) ، مع بداية القرن السابع عشر ، « تمكين الناشئين من مطالعة الكتاب المقدس ، والمساهمة فى الخدمة الحديثة وعراسيمها » . ولم يكن الغرض من انشاء « جامعة هارفرد ، أقدم جامعات أميركا عهدا » ، « سوى اعداد رجال الدين . وقد ظل الباعث الدينى الغرض السائد ، طيلة القرن الثامن عشر ، وشطرا من التاسع عشر » (٣) .

وكانت هذه الفلسفة البراجماتية هى التى وسعت الغرض من التربية ، بعد الحصول على الاستقلال فى النصف الثانى من القرن الثامن عشر ، فصار تدعيم الاستقلال السياسى ، وارساء الحكم الديموقراطى ، وذلك - على حد تعبير الرئيس واشنطن - عن طريق « نشر المعرفة بين أفراد الأمة ، وجعلها هدفا ، له فى نفوسهم المكانة الأولى » (٤) .

وكان هذا هو الطريق البراجماتى لاعادة التشكيل الايدولوجى ، لهذا الخليط الغريب من المهاجرين : أن يصب المهاجرون جميعا فى (بوتقة) الحياة الجديدة ، حيث أنه بدون التربية ، كان لابد من الاعتماد على القانون والسلطة والقوة ، لضبط سلوك هؤلاء المهاجرين ، وقد أدركوا أن « الدول التى تعتمد على القوة لا تعيش طويلا ، أما الدول التى تعتمد

(1) KANDEL, I. L. : Comparative Education; Op. Cit., p. 38.

(٢) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور القديمة (مرجع سابق) ، ص ٢٨ .

(٣) الدكتور جورج نورتون : « النظام والادارة » - ترجمة مجلة التربية الحديثة - الفصل الاول من نظام التربية فى أميركا - مجلة التربية الحديثة ، بالجامعة الأميركية بالقاهرة - المطبعة المصرية بمصر - ١٩٤٥ ، ص ٧ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٨ .

(م ١٦ - الايدولوجيا والتربية)

على التربية ، فهي التي تستطيع أن تعيش « (١) ، ولذلك « كانت التربية للمواطنة ، وللصبيغ بالصبغة الأمريكية ، أو (للأمركة) ، للصغار والكبار على السواء - هدفا من أهداف التربية الأولى في المدارس « (٢) .

وكان النظام التعليمي الأوربي ، من النظم التي نقلها هؤلاء المهاجرون الأوائل ، من أوروبا الى وطنهم الجديد ، بيد أن هذا النظام ، كان لابد أن (يتكيف) مع (التربة) الجديدة ، ليأتى بخير الثمار ، وكانت تلك هي المهمة التي اضطلع بها مفكرون تربويون ، من أمثال « جيمس كارتر James G. Carter ، وكالفن ستاو Calvin E. Stowe وسيرس بيرس Cyrus Pierce ، وهوراس مان Horace Mann ، وهنرى برنارد Henry Barnard ، وكثيرين آخرين » ، « في العقد الثالث من القرن التاسع عشر » (٣) ، رأيناهم عند الحديث عن تطور التربية المقارنة ، في الفصل الثاني (٤) .

ومع هؤلاء المفكرين ، وقبلهم وبعدهم ، أتت مدارس ومناهج ونظم ، طبقت في ولاية معينة ، ثم انتشرت في بقية الولايات ، أو قضى عليها بالفشل ، أو ازدهرت في ولايات دون الأخرى ، وهكذا . فمن بروسيا أتت فكرة المدرسة العامة الاجبارية ، ومن إنجلترا أتت فكرة المدرسة الثانوية ، التي تعرف باسم مدرسة النحو اللاتينية Latih Grammar School ، ثم تطورت الى أكاديمية Academy ، ثم الى مدرسة ثانوية شاملة Comprehensive School ، ومع المستعمرين الأوائل ، جاءت فكرة الجامعة ، لأغراض دينية أول الأمر ، ثم اتسعت رسالتها بعد ذلك ، ومن بروسيا جاءت مدارس النورمال Normal Schools لاعداد المعلمين ، ثم تطورت تطورا كبيرا ، كما سنرى عند الحديث عن اعداد المعلمين في الولايات المتحدة . ومن بروسيا أيضا انتقلت رياض الأطفال الى الولايات المتحدة ، لتزدهر فيها ، في الوقت الذي كانت قد بدأت فيه تحتضر في بروسيا نفسها .

(1) RUSSELL, WILLIAM F. : How To Judge a School, Handbook for Puzzled Parents and Tired Tax-payers; Harper and Brothers, Publishers, New-York, 1954, pp. 236, 237.

(2) KANDEL, I. L. : American Education in the Twentieth Century; Op. Cit., p. 26.

(٣) الدكتور أ.ل. كاندل : « التعليم الأولى - مقدمة » - ترجمة الأستاذ وديع الضبع - الفصل الثالث من : نظام التربية في أميركا - مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأميركية بالقاهرة - المطبعة المصرية بمصر - ١٩٤٥ ، ص ٧٩ ، ٨٠ .

(٤) أرجع الى ص ٥٩ ، ٦٠ من الكتاب .

وكانت ماساشوسيتس Massachusetts هي الرائدة من بين المستعمرات — ثم الولايات — الأمريكية ، لاستقبال معظم هذه الأنواع من المؤسسات التعليمية ، ومنها انتقلت الى بقية المستعمرات — ثم الولايات .

ومن انجلترا انتقلت فكرة التعليم العالي ، ولكنها ازدهرت في الأرض الجديدة ، بعد تأثرها بالفكرة الألمانية ، التي بموجبها (انفتحت) على الحياة ، حتى صارت الولايات المتحدة — على حد تعبير هاريسون ومايرز — هي رائدة « تيسير التعليم العالي لعدد كبير من الشباب في الولايات المتحدة ، قبل غيرها من بلاد غرب أوروبا » ، ثم « حذت بلاد أخرى حذو أمريكا في ذلك » (١) .

وكان كل جديد يأتي من أوروبا لا يطبق كما هو ، وإنما كان يخضع (للتجريب) ، الذي به يتكيف ليناسب الأرض الجديدة ، ومن هنا سبقت الولايات المتحدة بلاد العالم كله في التجارب التربوية ، في المدارس والمناهج وطرق التدريس ، وفي الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية والإشراف الفني ، بحيث يتبقى من النظم ماتتبت التجارب نجاحه ، ويعدل أو يلغى ما لا يثبت نجاحه ، حتى صار ينظر الى الولايات المتحدة على أنها « حقل كبير للتجارب التربوية » (٢) ، وحتى لوحظ أن « المدارس الأمريكية الأولى ، كانت على النمط الأوربي ، مزروعة في أرض جديدة » (٣) .

وفي مجال التجريب التربوي ، لمع اسم المربي الأمريكي الكبير جون ديوي John Dewey (١٨٥٩ — ١٩٥٢) الذي صار بفلسفته البراجماتية ، وتطبيقاتها في مجال التربية ، « فيلسوف أمريكا ، المعبر عن روحها ، وقائد نهضتها التعليمية » (٤) ، حيث كان هو الذي مكن للتربية الأمريكية من أن تنتقل من تربية تقليدية ، تقوم على نقل المادة العلمية والاهتمام بالكتاب ، وبالتالي على سلبية المتعلم ، شأنها في ذلك شأن التربية الأوربية المنقولة عنها وقتئذ — الى تربية تقدمية ، تدور حول المتعلم ، وتستثير نشاطه وإيجابيته ، ثم تقدم له بعد ذلك ، المادة

(١) فردريك هاريسون وتشالز أ. مايرز (مرجع سابق) ، ص ٢٣٧ .

(2) KANDEL, I.L. : American Education in the Twentieth Century ; Op. Cit., p. 88.

(3) CREMIN, LAWRENCE A. and BORROWMAN, MERLE L. ; Op. Cit., p. 61.

(4) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 27.

العلمية - وبذلك مكن للولايات المتحدة من أن تقود أوربا تربوياً ، ثم تقود العالم كله بعد ذلك ، فقد كانت النظريات التربوية ، المستحدثة في (الأرض الجديدة) ، ذات تأثير كبير ، في بقية بلاد العالم ، حتى في روسيا والصين ، أعداء الولايات المتحدة .

وكان هذا الاهتمام بنقل نظم التعليم في أوربا ، أو استعارتها ، ثم باجراء التجارب عليها ، لاحداث (مواءمة) بينها وبين (التربة) الأمريكية ، نتيجة لاهتمام الشعب الأمريكى نفسه بالتعليم ، ذلك الاهتمام الذى بلوره وعبر عنه زعماء البلاد، من أمثال جورج واشنطن، وتوماس جفرسون، وبنيامين فرانكلين ، وابراهام لينكولن ، وغيرهم ، واستجاب له المفكرون التربويون الأمريكيون ، من أمثال هوراس مان ، وهنرى برنارد ، وجون ديوى وغيرهم ، فقد كان « الأمريكيون يؤمنون بالتعليم ، ويؤمنون بأن يكون التعليم بالمجان ، وفى متناول من يسعى إليه ، ويؤمنون بالتعليم الإيجابى ، الى سن معينة » (١) ، وكانوا ينظرون الى المدرسة دائماً نظرة تقدير « وتقدير واجلال واكبار ، ويعتقد الأمريكيون جميعاً أنه بالتربية والتعليم ، تستطيع الولايات المتحدة ، أن تقود العالم فى الأفكار والاختراعات والصناعات ، ولذلك يدفعون ضرائب التعليم بقلوب راضية ، ونفوس مطمئنة » ، « ويعدون لها ضرورة لرقى الأمة ، وسعادة المجتمع ، ويثقون بأن سعادة الشعب تتوقف على ذكائه ، وتربيته تربية حقة ، ويعتقدون أن الانفاق على تعليمه أفضل الوسائل للبنى والثروة » (٢) ، فالمدرسة - فى نظرهم - « هى وسيلة التقدم الاجتماعى ، ووسيلة لكل من المجتمع الأحسن ، وللوفاء بحاجات الفرد والمجتمع » (٣) . وقد كان هنرى برنارد ، أول مدير لمكتب التعليم فى الولايات المتحدة ، معبراً عن هذه الروح حين قال : « أن المدرسة العامة ، يجب أن تكون فى عمومها كالضوء والهواء » (٤) .

ونتيجة لذلك ، استطاع الأمريكيون أن يسبقوا الأوربيين فى توفير مرحلة تعليم الزامى ، تمتد من سن ٦ - ١٨ سنة ، « منذ منتصف القرن التاسع عشر . وقد تهيأ تبعاً لذلك وقت طيب ، عملوا فيه على دعم النظام ، وتطوير البرامج وطرق التدريس .

(١) ستيفن فنسنت بنيه (مرجع سابق) ، ص ١٦٤ .
(٢) عبد الله حسين : التعليم العربى والجامعى - مطبعة التوفيق بمصر ، ص ٥٢ .

(3) CHASE, FRANCIS S. ; Op. Cit., p. 47.

(4) DE YOUNG, CHRIS A. ; Op. Cit., p. 6.

كما عملوا على النهوض بمستوى اعداد المعلم ، وسبقوا غيرهم الى جعل التعليم مهنة ، لا يمارسها الا الذين تم اعدادهم لها « (١) .

غير أننا يجب أن نتنبه الى أننا عندما نتحدث عن سياسة التعليم الأمريكى أو نظامه ، إنما نتحدث عن مجرد خطوط عريضة جدا ، واطار عام واسع ، وذلك لأن نظام التعليم الأمريكى ليس نظاما واحدا ، كما هو الحال فى نظم التعليم الأخرى ، فهو نظام لامركزى متطرف فى لامركزيته ، ومعنى ذلك أننا يجب بعد ذلك أن نتحدث عن واحد وخمسين نظاما تعليميا، لأن لكل ولاية من الولايات الواحدة والخمسين (شخصيتها) المستقلة ، وتاريخها المستقل ، وتاريخها التعليمى الخاص بها ، ومكتب التعليم الخاص بها ، الذى يختلف فى حجمه ونظام العمل به وسلطاته ، من ولاية الى ولاية ، حسب حجم الولاية وجغرافيتها واقتصادياتها وتاريخها وتاريخ التعليم بها ، وعدد مدارسها ومؤسسات التعليم بها ، وما الى ذلك ، اذ من المعروف أن « بعض الولايات قد سبقت بقية الولايات فى وضع نظم التعليم بها بنصف قرن ، أو ما ينيف على ذلك » (٢) .

وفى حدود هذا الاطار العام الواسع ، سوف نتحدث عن نظام التعليم فى الولايات المتحدة : ادارته وتمويله ، ومراحل التعليم ، والاعداد المعلمين ، وغيرها .:

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (دراسة مقارنة) - الطبعة الأولى - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٧٦ ، ص ٩٠ .

(2) BEACH, FRED F. and others ; Op. Cit., p. 151.

(١) إدارة التعليم وتمويله في الولايات المتحدة

تختلف إدارة التعليم في الولايات المتحدة باختلاف (مؤسسة) التعليم ، فهناك نظام إداري للتعليم العام ، ونظام إداري آخر للتعليم الخاص المدني ، ونظام إداري ثالث للتعليم الخاص الطائفي .
أما المدارس العسكرية ، فلن نتعرض للحديث عنها ، لأنها خارجة - بطبيعتها - عن النظام التعليمي .

١ - إدارة التعليم العام وتمويله :

والمقصود بهذا التعليم ، هو ذلك التعليم الذي يلتحق به أبناء الشعب ، ليتلقوا تعليمهم فيه بالمجان ، والذي يمول من الضرائب العامة والتعليمية .

وقد كانت السلطات الحاكمة الثلاث - الحكومات المحلية وحكومات الولايات ، والحكومة الاتحادية (الفيدرالية) ، تشترك في إدارة هذا التعليم ، حتى التعديل العاشر للدستور سنة ١٧٩١ ، ثم « انتقل الإشراف على شئون المدارس وشئون التربية ، بوصفه سلطة من السلطات غير المنصوص عليها ، إلى الشعب في كل من هذه الولايات » ، حيث « تتولى إدارة التعليم » « السلطة التعليمية في كل من الولايات » ، « كل على حدها ، بوصفها مستقلة ، تتمتع بالحكم الذاتي . ولكل من هذه الولايات سلطة تشريعية ، ينتخبها أفراد الشعب ، وتخول لها أن تكون مسئولة عن شئون التربية والإنفاق عليها ، وجعلها مجانية ، وفي متناول الجميع ، في جميع أنحاء الولاية . وتسب كل من هذه السلطات التشريعية في كل ولاية ، القوانين التي تحدد السلطة الممنوحة للهيئات المحلية ، التي تدير شئون التعليم داخل كل ولاية . وفضلا عن ذلك ، فإنها تقرر المسائل الهامة ، كمؤهلات المعلمين ، ونطاق الخطة التعليمية ، وطرق تمويل المدارس والكليات ، والحد الأدنى للتعليم الإلزامي » (١) .

ويمكن أن نقف على الدور الذي تقوم به كل سلطة من السلطات الحاكمة الثلاث ، في إدارة التعليم ، منذ التعديل العاشر للدستور ، من خلال الحديث عن كل منها بشيء من التفصيل :

(١) الدكتور جورج نورتون : « النظام والإدارة » (مرجع سابق) ،

(أ) مجلس التعليم المحلى : Local Board of Education

وهو المجلس الذى يدير التعليم محليا فى كل قرية أو مدينة ، من قرى ومدن كل ولاية من الولايات الأمريكية الواحدة والخمسين . ويصدر قرار بتشكيل هذا المجلس ، من السلطة التشريعية بالولاية ، التى تفوضه تولى سلطاته ، ورغم أنه لا يستطيع تولى سلطاته قانونا إلا بتفويض من الولاية التابع لها ، إلا أنه يتمتع « بمقدار عظيم من الحكم الذاتى » (١) .

وأعضاء هذا المجلس منتخبون من غير رجال التربية ، وقد يعينون أحيانا ، وسلطاتهم واسعة ، فهم الذين يعينون المدير العام المحلى للتعليم ، ويحددون مدة خدمته ومرتبته ، كما يعينون مساعديه الإداريين ، ويعينون المدرسين ، وسائر موظفى التعليم ، كما يقررون المناهج المدرسية ، ويحددون الكتب التى تدرس ، ويفرضون الضرائب المحلية لصالح التعليم ، ويشرفون على جمعها وانفاقها . فكل أمور التعليم المتعلقة بالمنطقة المحلية ، موضوعة فى يد هذا المجلس ، سواء فى ذلك إدارته وتمويله والإشراف عليه ، وفرض الضرائب التعليمية لصالحه (٢) .

ويختلف حجم هذا المجلس ، والسلطات المفوضة له ، وكيفية تشكيله ، ونوعيات رجاله ، وكيفية توليهم سلطاتهم ، باختلاف الجهة المحلية التى يقوم بخدمة التعليم بها ، وعدد المدارس الموجودة بتلك الجهة ، ونوعيات هذه المدارس ، فقد يكون هذا المجلس بسيطا محدودا ، لا يشرف إلا على مدرسة واحدة ، من تلك المدارس ذات الفصل الواحد والمدرس الواحد One-teacher School ، كما هو الحال فى ولايات الغرب الأوسط والمناطق الجبلية (٣) ، وقد يكون هذا المجلس كبيرا ومعقدا ، يشرف على آلاف المدارس الابتدائية والثانوية والفنية ، وعلى عشرات الكليات والجامعات ، كما هو الحال فى مدينة نيويورك وحدها (٤) ، حيث ينقسم إلى مجالس متعددة ، يشرف كل منها على قطاع من قطاعات

(١) المرجع السابق ، ص ١٥ .

(2) MUNSE, ALBERT R. and Mc LOONE, EUGENE P. : Public School Finance Programs of the United States, 1957-58; U. S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, OE 22002, Misc. No. 33, United States Government Printing Office, Washington, 1960, p. 1.

(٣) الدكتور جورج نورتون : « النظام والإدارة » (مرجع سابق) ،

ص ١٤ - ١٦ .

(٤) المرجع السابق ، ص ١٥ ، ١٦ .

التعليم ، ويضم عشرات - أو مئات - الخبراء في المناهج والادارة والهندسة والطب وغيرها ، لمساعدة المجلس في ادارة التعليم محليا - بالإضافة الى مئات الموظفين والاداريين ، الذين يعملون كموظفين في هذا المجلس .

(ب) مجلس الولاية التعليمي State Board of Education

وهو المجلس الذي ألقى عليه التعديل العاشر للدستور الأمريكي، مسؤولية ادارة التعليم .

ورغم أن مجلس الولاية التعليمي يلقي بالمسؤولية على مجالس التعليم المحلية ، إلا أن (بصمات) هذا المجلس على التعليم الأمريكي لا تزال هي الأوضح ، وذلك لأن مجالس التعليم المحلية إنما تتصرف في شئون التعليم ، في ضوء السياسة العامة التي يحددها مجلس الولاية التعليمي ، فهي ليست حرة حرية تامة في سياستها التعليمية ، كما يبدو ، وإنما هي مقيدة الى حد كبير بالسياسة التعليمية العامة للولاية ، التي يقررها مجلس التعليم بها .

ومجلس الولاية هو الذي يحدد السياسة العامة للتعليم بالولاية ، ثم يلقي عبء تحقيق هذه السياسة على مجالس التعليم المحلية . كما أنه هو الذي يحدد الحد الأدنى للتعليم بالولاية ، والحد الأدنى لما ينفق على كل متعلم ، في كل مرحلة تعليمية ، كما يقوم بفرض الضرائب التعليمية على مستوى الولاية ، ويقوم بتكملة النقص في الميزانية التعليمية ، المخصصة لكل مجلس من مجالس التعليم المحلية ، من ميزانية التعليم بالولاية ، اذا لم تكن الضرائب المحلية كافية ، لا يصلح مستوى التعليم ، الى الحد الأدنى المقرر وصوله اليه .

وتختلف الولايات فيما بينهما في كل شيء يتصل بمجلس التعليم بالولاية ، وبسياسة التعليم على مستوى الولاية ، حسب الظروف الخاصة بكل ولاية - كما سبق ، حتى أنه يكون من الأدق ، الحديث عن هذه المجالس الواحدة والخمسين ، لتغطية الحديث عن نظام التعليم الأمريكي . وتختلف قوانين الولايات فيما يتصل بادارة التعليم ونظامه وتمويله ، وفي المواد الخاضعة للضريبة التعليمية ، وأن كانت هذه الضريبة التعليمية تجمع عموماً « عن طريق موظفين رسميين محليين منتخبين ، وتقتسم هذه الضرائب ، بين الولاية والحكومات المحلية » (١) .

(1) The Forty-eight States, Their Tasks as Policy — makers and Administrators; The American Assembly ; Graduate School of Business, Columbia University, 1955, p. 27.

كما يختلف نصيب كل من الولاية والسلطات المحلية من هذه الضرائب التعليمية ، من ولاية الى ولاية ، ومن سلطة محلية الى أخرى ، فإذا كانت الجهة المحلية فقيرة مثلا ، كان نصيب الحكومات المحلية من هذه الضرائب كبيرا ، وإذا كانت الجهة المحلية غنية ، كان نصيب الولاية منها قليلا ، لتغطي به النقص الذى تجابهه الجهات المحلية الفقيرة . ويتم ذلك بأن « يصدر تشريع الولاية قرارا يحدد بموجبه الحد الأدنى ، لمبلغ يجب إنفاقه على كل طفل مسجل اسمه فى مدارسها . وتكلف كل وحدة محلية فى الولاية بفرض ضريبة محلية على العقار ، وبهذا تفى بنصيب من المال لشئون التعليم . ثم يحسب الفرق بين المبلغ الذى يجمع من الضرائب المحلية ، وبين النهاية الصغرى التى قررتها الولاية ، ويدفع هذا الفرق لكل وحدة ، من الضرائب العامة ، التى تفرضها الولاية » (١) .

ونتيجة لذلك ، تختلف (قدرة) كل ولاية على تمويل برامجها التعليمية ، وتختلف الخدمة التعليمية من ولاية الى ولاية ، كما تختلف حدود سن الالتزام ، فثلاثة أرباع الولايات تعتبر سن السابعة هى سن الحضور الإلزامى ، أما الربع الباقى ، فيجعل ذلك فى سن السادسة أو الثامنة . أما نهاية فترة لزام ، فانها تتفاوت بين ١٦ و ١٨ سنة ، وفى حالة الضرورة القصوى ، يعفى التلميذ فى سن الرابعة عشرة (٢) . ونتيجة لذلك أيضا يختلف نظام الإدارة التعليمية من ولاية الى ولاية ، حسب (حجم العمل) بكل ولاية ، وتاريخ التعليم بها ، وقدراتها المالية ، ومسئولياتها التعليمية ، وتراثها الثقافى ، وغيرها .

فبينما نجد حجم مكتب التعليم بالولاية ، بسيطا غاية البساطة ، فى بعض الولايات ، كما هو الحال فى ولايتى أيداهو Idaho وداكوتا الشمالية North Dakota ، نجده معقدا غاية التعقيد فى ولايات أخرى ، كما هو الحال فى ولاية أركنساس Arkansas ، وكونيكتيكونت Gonnecticut وديلاوير Delaware ومين Maine ، ونجده حدا وسطا فى تعقيده بين النوعين المتناقضين من الولايات ، فى ولايات أخرى ، مثل ولاية تينيسى Tennessee ، وولاية لويزيانا Louisiana ، وغيرها .

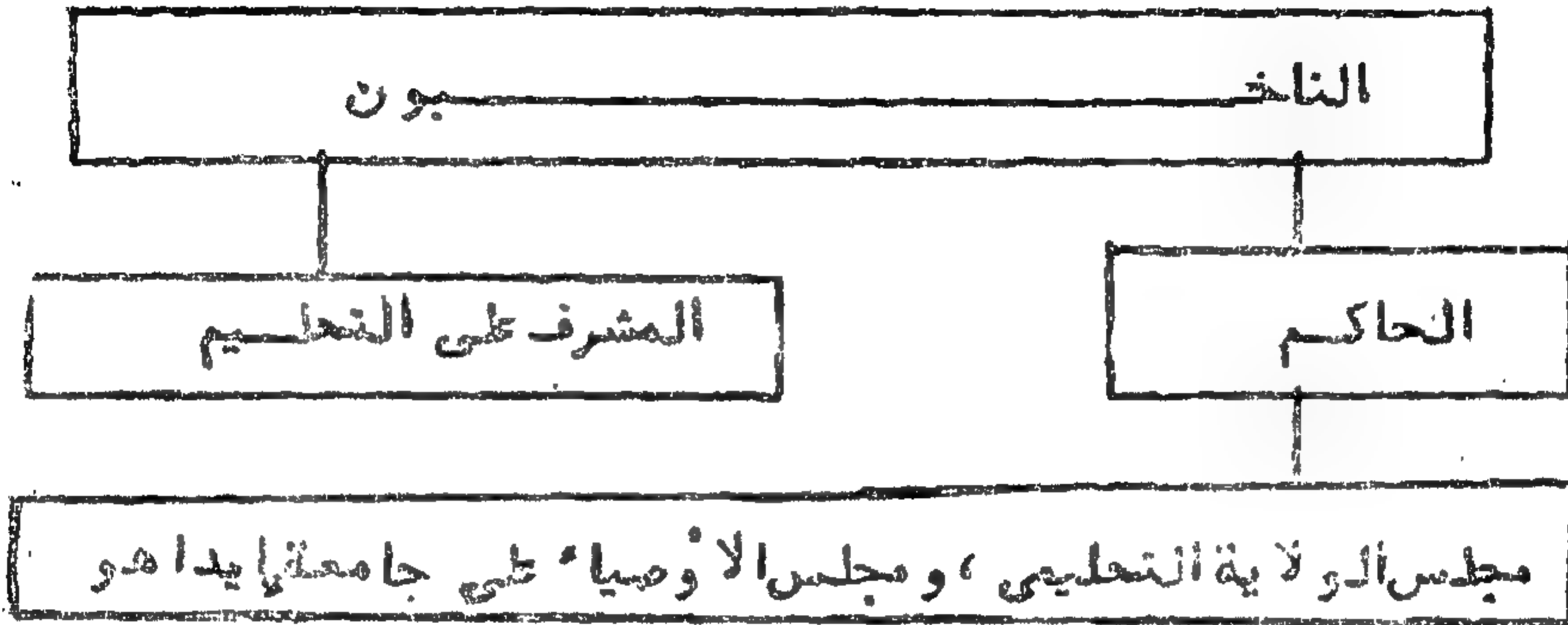
(١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : « دراسة مقارنة للإدارة المدرسية » - اتجاهات جديدة فى الإدارة المدرسية - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٦٠ ، ص ٣٢٧ ، ٣٢٨ .

(2) International Yearbook of Education, UNESCO, Publication No. 161 ; International Bureau of Education, Geneva, 1954, P. 359.

ويرينا الشكل التوضيحي رقم (١) ، أن ادارة التعليم في ولاية ايداهو

شكل توضيحي رقم (١)

إدارة التعليم في ولاية ايداهو الأمريكية (*)

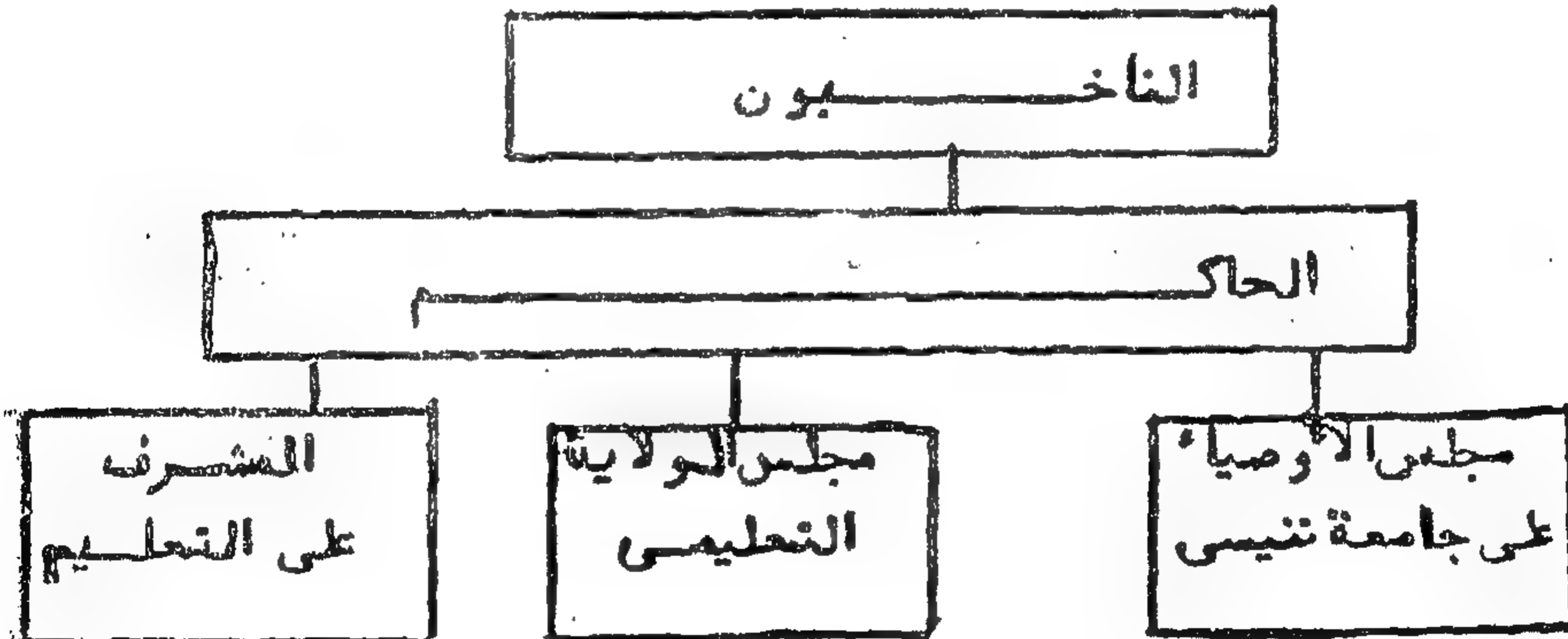


— مثلا — بسيطة تماما ، حيث ينتخب الشعب في الولاية حاكم الولاية ،
والمشرف على التعليم ، ثم يتركون للحاكم اختيار مجلس الولاية التعليمي ،
ومجلس الاوصياء Board of Trustees على جامعة الولاية .

اما ولاية تينيسى ، فان الشكل التوضيحي رقم (٢) يرينا أن ادارة

شكل توضيحي رقم (٢)

إدارة التعليم في ولاية تينيسى الأمريكية (*)



(*) BEACH, FRED F. and others : The State and Education ; Op. Cit., p. 65.

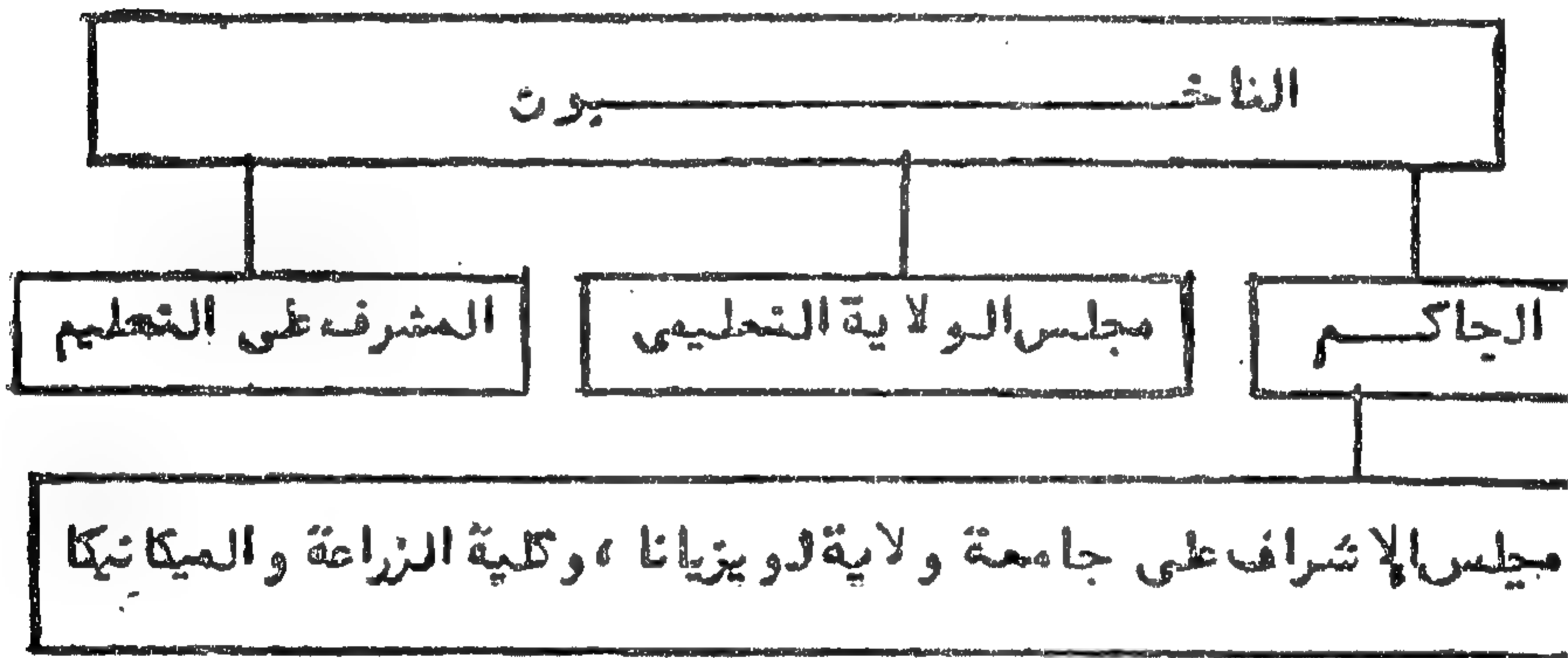
وقريب منه نظام التعليم في ولاية داكوتا الشمالية . (Ibid., p. 119).

(2) Ibid., p. 139.

التعليم بها بسيطة أيضا ، قريبا مما هو الحال في ولاية ايداهو ، إلا أنها تختلف عنها في أن الشعب ينتخب حاكم الولاية ، ثم يترك للحاكم اختيار المشرف على التعليم ، ومجلس الولاية التعليمي ، ومجلس الأوصياء على جامعة الولاية .

وقريب من النظامين السابقين في البساطة ، ادارة التعليم في ولاية لويزيانا ، كما يرينا ذلك الشكل التوضيحي رقم (٣) ، الذي نرى فيه

شكل توضيحي رقم (٣)
إدارة التعليم في ولاية لويزيانا الأمريكية (*)



الشعب ينتخب حاكم الولاية ومجلس الولاية التعليمي والمشرف على التعليم بالولاية ، بينما يتبع مجلس جامعة الولاية ، وكلية الزراعة والميكانيكا بها ، حاكم الولاية مباشرة ، فهو الذي يعين هذين المجلسين .

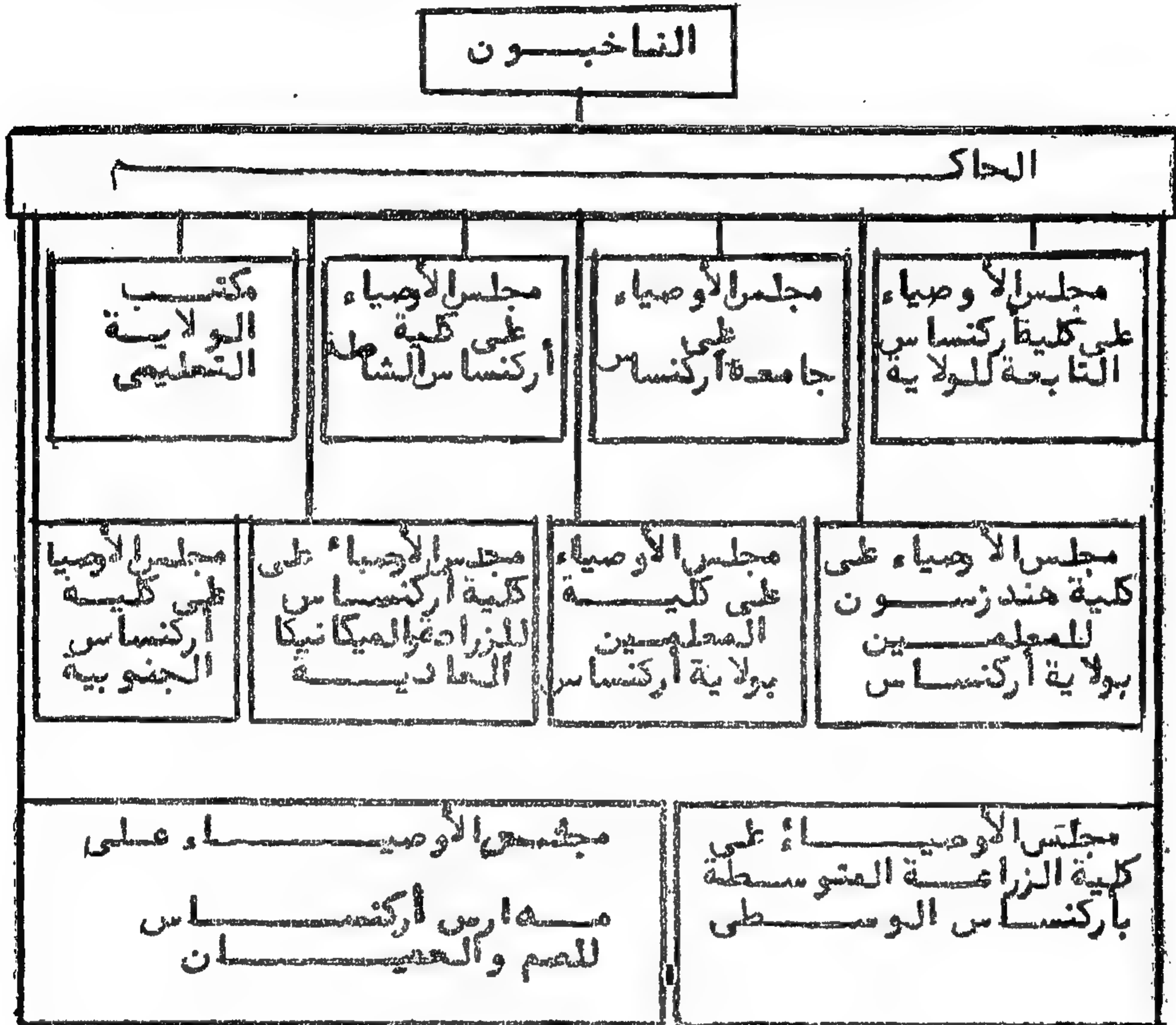
وتختلف ادارة التعليم في الولايات الثلاث السابقة ، عنها في الولايات الأخرى الكبيرة ، التي تتعقد ادارة التعليم بها تعقدا كبيرا ، نتيجة (لضخامة) حجم العمل التعليمي بالولاية وتنوعه ، مما يتطلب مزيدا من الخبرات والكفايات ، لا تحتاج اليها الولايات التي تتسم ادارة التعليم بها بالبساطة .

(*) Ibid., p. 79.

والشكل التوضيحي رقم (٤) يرينا مدى تعقد وتشابك ادارة التعليم

شكل توضيحي رقم (٤)

إدارة التعليم في ولاية أركنساس الأمريكية (*)



في ولاية أركنساس ، وأن كان الشعب في ولاية أركنساس هو الذي ينتخب حاكم الولاية ، ثم يفوضه الاشراف على مكتب الولاية التعليمي المعقد والمتنوع في الولاية ، من اشراف على مكتب الولاية التعليمي ، وعلى مدارس الصم والعميان بها ، وعلى كلية أركنساس التابعة للولاية ، وجامعة أركنساس ، وكلية أركنساس الشاملة ، وكلية هندرسون للمعلمين ، وكلية المعلمين التابعة للولاية ، وكلية الزراعة والميكانيكا ، وكلية أركنساس الجنوبية ، وكلية الزراعة المتوسطة.

(*) Ibid., p. 49.

وقريب منه ادارة التعليم في ولاية كونيتيكت (Ibid., p. 67)

وولاية ديلاوير (Ibid., p. 59) ، وولاية مين (Ibid., p. 81) .

(ج) مكتب الولايات المتحدة للتعليم : United States Office
Of Education وهو جزء من وزارة أنشئت سنة ١٩٥٢ ، للصحة
والتعليم والشئون الاجتماعية Department of Health, Education
and Wellare .

ولا يعتبر هذا المكتب سلطة مركزية ، لها حق التدخل في شئون
التعليم ، كما هو الحال في البلاد الرأسمالية المركزية ، كفرنسا وأستراليا ،
أو كما هو الحال ، في البلاد الاشتراكية أو الشيوعية ، وإنما هو أشبه
ما يكون بمكتب (خدمات) ، تستفيد به كل الولايات - ان شاءت - في
اصلاح نظم التعليم بها .

ويقدم هذا المكتب - بطريقة غير مباشرة - خدمات جلية للتعليم
في مختلف الولايات ، تتمثل في جمع الحقائق والمعلومات والاحصائيات
التعليمية ، عن مختلف الولايات ، والقيام بدراسات لنظم التعليم في
الولايات المتحدة ، وفي الخارج ، لتستفيد بها مختلف الولايات في تحسين
نظمها التعليمية .

وبالإضافة الى ذلك ، يقوم المكتب بالاشراف على التعليم في بعض
الجهات ، مثل مقاطعة كولومبيا والاسكا ، كما يشرف على تعليم الهنود
الحمير ، بالاشتراك مع بعض الهيئات الأخرى ، كما يسهم في بعض البرامج
التعليمية ، كالتعليم المهني ، ومحطات التجارب والخدمات الزراعية ،
ودفع اعانات سنوية لبعض المعاهد التعليمية الخاصة ، وإدارة وتمويل
الأكاديميات العسكرية .

وقد رأينا - في الفصل الثاني - الجهود التي قام بها المكتب ، في
القرن التاسع عشر ، عندما كانت الولايات المتحدة لا تزال تبحث لنفسها
عن (نظرية تربوية) ، حيث أوفد كثيرا من الباحثين والدارسين الى
دول أوروبا ، لدراسة نظم التعليم بها ، وكتابة تقارير عنها ، ونقلها - ان
أمكن - الى (التربة) الأمريكية (١) .

وليستطيع المكتب القيام بهذه المسؤولية الضخمة ، فانه يحتاج الى
اموال كثيرة ، تدفعها الحكومة الاتحادية (الفيدرالية) راضية ، كما
يحتاج الى جهود ضخمة ، وخبرات فنية كثيرة ومتعددة ، وهو يتعاون
في سبيل القيام بهذه المسؤولية « مع الولايات الحكومية الأخرى ، ومع

(١) ارجع الى ص ٦٠ ، ٦٦ من الكتاب .

الولايات المختلفة ، ومع مختلف الهيئات والجماعات والمؤسسات المهنية ، وجماعات المواطنين ، والوكالات الدولية « (١) .

كذلك كان للحكومة الاتحادية دور كبير في نشر التعليم في الولايات المتحدة عن غير طريق هذا المكتب ، مثل منح الولايات الأراضي التي تقيم عليها المدارس ، كما شجعت الولايات ، بموجب قانون موريل Morril سنة ١٨٦٢ ، على إنشاء كليات الزراعة والفنون الميكانيكية ، وذلك بمنح الولايات عقارات لهذا الغرض ، ثم منحها هبات مالية ، تتمكن بها من إنشاء محطات بحوث زراعية بها ، وساعدت الولايات بموجب قانون صدر سنة ١٩١٤ ، على تعليم الكبار في المناطق الريفية ، كما ساعدتها بموجب قانون سميث - هيوز Smith-Hughes ، على نشر التربية الحرفية ، بتقديمها مساعدات مالية لها الغرض ، كما ساهمت في التربية ، بإنشاء معسكرات الشباب ، وإدارة الشباب الوطنية ، وغيرها (٢) .

٢ - إدارة التعليم الخاص وتمويله :

والمقصود بهذا التعليم ، هو التعليم الذي تديره هيئات خاصة ، مدنية وطائفية (دينية) ، والذي لا دخل للسلطات العامة (الحكومية وشبه الحكومية) فيه ، والذي يتم تمويله من مصادر خاصة ، ولا يعتمد في هذا التمويل ، على ما يجبي من ضرائب ، عامة وتعليمية ، سواء على مستوى السلطات المحلية ، أو الولاية ، أو الحكومة الاتحادية (الفيدرالية) .

وتصل أهمية هذا التعليم في الولايات المتحدة ، الى حد أن ١٠٪ من الطلاب الأمريكيين يلتحقون به ، في المرحلتين الابتدائية والثانوية وحدهما (٣) ، وأن « عدد هذه المدارس الخاصة الابتدائية والثانوية ،

(1) The Federal Government and Higher Education (The American Assembly, Columbia University); Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, Inc., 1960, p. 46.

(٢) الدكتور جورج نورتون : « النظام والإدارة » (مرجع سابق) ، ص ٢٦ - ٣١ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٣٨ .

قد زاد زيادة مطردة ، منذ مطلع هذا القرن ، كما زادت نسبة المتحقيقين بها الى المجموع العام للطلاب ، زيادة مطردة أيضا » (١) .

وقد نما هذا التعليم الخاص ، بنوعيه الدينى والمدنى ، جنبا الى جنب مع التعليم العام ، فالتقانون الأمريكى لا يضع أية قيود على انشاء المدارس والكليات الخاصة ، بل انه يشجعها ، وكل ما يشترطه هو ألا يكون فى التحاق المتعلمين بهذا التعليم الخاص ، أى التزام تلتزم به السلطات المحلية ، كالاغفاء من الضرائب التعليمية التى تجبى لمصلحة التعليم العام ، أو ما الى ذلك ، فما دام الآباء مستعدين لدفع تلك الضرائب ، ومصروفات تعليم أبنائهم فى هذا التعليم الخاص ، وما داموا يذهبون بأبنائهم الى المدرسة فى فترة التعليم الإلزامى ، فهم أحرار فى أن يذهبوا بأبنائهم الى مدارس عامة أو خاصة .

وتدير هذا التعليم ، الهيئة الخاصة المشرفة على المدرسة أو الكلية ، وقد تكون هذه الهيئة صغيرة ، لا تشرف على أكثر من مدرسة ، وقد تكون مؤسسة كبرى ، تدير مدارس عدة ، كما هو الحال بالنسبة لمدارس الطائفة الكاثوليكية الرومانية ، التى تدير وتمول مجموعة كبيرة من المدارس والكليات الجامعية ، وكذلك جماعة الجيزريرت (اليسوعيين) ، التى تمتلك « كليات وجامعات ، من أقوى المعاهد ، فى امهات المدن الكبرى . وأولى الكليات الكاثوليكية التى رخص بانشائها فى الولايات المتحدة هى جامعة جورججون فى واشنطنجتون ، فقد أسست عام ١٨١٥ » (٢) .

ويختلف موقف السلطات التعليمية من المدارس الخاصة ، باختلاف الهيئة التى تتبعها المدرسة ، وما اذا كانت تلك الهيئة مدنية أو طائفية (دينية) .

(1) BEACH, FRED F. and WILL, ROBERT F. : The State and Non — public Schools, With Particular Reference to Responsibility of State Departments of Education; U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Misc No. 28, United States Government Printing Office, Washington, 1958, p. 1.

(٢) الدكتور جاي سنيفلى : « التعليم العالى » - ترجمة الأستاذ حبيب اسكندر ، والأستاذ ميشيل عبد الأحد - الفصل الخامس من : **نظام التربية فى أميركا** - مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأمريكية بالقاهرة - الطبعة المصرية بمصر - ١٩٤٥ ، ص ١٧٤ .

لقد كان من الأسباب الأساسية للهجرة الى (الأرض الجديدة) ،
البحث عن الحرية الدينية ، والفرار من الاضطهاد الدينى فى الوطن الأم ،
ولذلك أقر الأمريكيون - منذ بداية الهجرة الى (الأرض الجديدة) -
بأن دين الانسان من شأنه هو ، و « كان هناك فى تلك الأراضى الرحبة ،
متسع لجميع العقائد والأديان ، ولذلك كثيرا ما نمت وازدهرت جنباً
لجنب » (١) ، حتى لقد وصل عدد الطوائف الدينية الى ٢٥٠ (٢) -
كما لم يشر الدستور الأمريكى الى الدين أية إشارة ، اللهم الا فى أحد
تعديلاته ، فقد قرر أنه « لا يصدر الكونجرس قانونا يتعلق بنشأة دين من
الأديان ، أو يمنع حرية ممارسته » (٣) .

ولذلك تساعد بعض الولايات - أحيانا - المدارس الخاصة
المدنية ، اذا احتاجت الى مساعدتها ، وكان لديها المال أو الامكانيات
التي تساعد بها ، بينما (تتخرج) كل الولايات فى مساعدة المدارس
الخاصة الطائفية ، تجنباً للحساسية ، وخوفاً من اتهامها بالتعصب
لطائفة دينية دون أخرى .

ورغم ذلك فان ، بعض الولايات تقدم بعض المساعدات الرمزية
البسيطة للمدارس الطائفية ، فى حالات خاصة ، تستلزم تقديم هذه
المساعدات ، فهناك ولايات تقوم السلطات التعليمية فيها بصرف الكتب
الدرسية لتلاميذ هذه المدارس بالمجان ، كما تقوم السلطات التعليمية فى
بعض الولايات ، بنقل تلاميذ هذه المدارس - ولكن مثل تلك المساعدات
تكون بصفة عامة ، نظير خدمات معينة ، تقدمها هذه المدارس للولاية
والحكومات المحلية ، كاهتمام هذه المدارس الطائفية ، بتعليم الأطفال
المستثنى (الشواذ) ، الذين يتحتم على الولاية أن تعلمهم فى مدارس
خاصة (٤) .

غير أن مصادر التمويل الأساسية بالنسبة لهذه المعاهد التعليمية
الخاصة ، سواء فى ذلك المعاهد المدنية والمعاهد الطائفية (الدينية) ، هى

(١) ستيفن فنسنت بنيه (مرجع سابق) ، ص ٣٩ .

(٢) دكتور وهيب إبراهيم سمعان : دراسات فى التسرية المقارنة .

(مرجع سابق) ، ص ١٩٣ .

(٣) دستور الولايات المتحدة ، ووثائق تاريخية أخرى - مكتب

الولايات المتحدة للاستعلامات والتبادل التربوى - القاهرة - ١٩٥١ ،
ص ٤٢ .

(٤) BEACH, FRED F. and WILL, ROBERT F. : The State
and Non public Schools ; Op. Cit., p. 15.

مضروفات الطلاب المتعلمين ، وما تتلقاه هذه المعاهد من مساعدات وهبات وأوقاف (خاصة المعاهد التعليمية الطائفية) ، تقدمها اليها الهيئات والمؤسسات والأفراد .

وتساهم الحكومات الثلاث (المحلية والولايات والاتحادية) ، في تمويل هذه المعاهد ، بطريقة غير مباشرة ، بإعفاؤها من الضرائب ، التي تفرضها تلك الحكومات ، على المؤسسات والشركات ذات الطابع التجاري .

٣ - إدارة التعليم العالي وتمويله :

يعتبر التعليم العالي - كما رأينا في تقديمنا للحديث عن نظام التعليم في الولايات المتحدة (١) - شأنه في ذلك شأن أنواع التعليم الأخرى - من أنواع التعليم التي نقلت الى (الأرض الجديدة) من (الوطن الأم) ، لفرض ديني ، هو تمكين الناشئين ، من مطالعة الكتاب المقدس وفهمه ، واعداد رجال الدين للقيام بالخدمة الدينية ، لجموع المستعمرين الأوائل . والجامعات الأمريكية العملاقة اليوم ، بدأت في عهد الاستعمار كليات صغيرة ، فقد أنشئت كلية هارفارد Harvard سنة ١٦٣٦ ، ثم كلية وليم وماري William & Mary في ولاية فرجينيا سنة ١٦٩٣ ، ثم كليات بروان Brown وكولومبيا Columbia ودرموت Dormouth وبنسلفانيا Pennsylvania ، وبرنستون Princeton وروتجرز Rutgers وييل Yale ، ثم سرعان ما تحولت هذه الكليات الصغيرة - بعد الاستقلال - الى جامعات عملاقة .

ويرى ماكرجي ، أن « بعض الكليات الأمريكية ، قد رفضت الحصول على معونة من الدولة ، لأنها كانت تخشى أن تؤدي هذه المعونة الى تدخل الدولة في شئونها ، ففضلت لذلك أن تظل معتمدة على نفسها ، في تسيير أمورها . وكانت أكثر هذه الكليات أهمية هي الكلية الملكية King's College في نيويورك (أسست سنة ١٧٥٤ ، ثم سميت فيما بعد بكلية كولومبيا Columbia Couege سنة ١٧٨٤ ، لتبعد عن الاسم البريطاني) ، وكلية تيوجرسى » ، وأن « هذه الكليات قد تحولت فيما بعد ، الى جامعات ضخمة ، فصارت كلية تيوجرسى جامعة برنستون Princeton

(١) أرجع الى ص ٢٤٢ ، ٢٤٣ من الكتاب .

(م. ١٧ - الأيديولوجيا والتربية)

University سنة ١٨٩٦ ، وصارت كلية كولومبيا جامعة كولومبيا سنة ١٩١٢ ، وأن « الفترة من سنة ١٧٦٠ الى الحرب الأهلية Civil War سنة ١٨٦٠ ، قد تميزت بزيادة واضحة ، في عدد المؤسسات التعليمية العالية ، فحيثما تحركت الحدود الأمريكية الى الغرب ، ذهب خريجو الجامعات والكليات ، الى المناطق الجديدة ، وكونوا كليات جديدة هناك » (١) .

وكان خريجو هذه الكليات هم النواة التي قامت عليها حركة انشاء الجامعات الأمريكية الضخمة بعد ذلك، تحت رعاية الطوائف البروتستانتية المختلفة ، وبنفوذها .

كما يرى كاندل Kandel أن الغرض من انشاء أول جامعة أمريكية ، وهي هارفارد Harvard ، كان هدفا مزدوجا ، يقوم على « تقديم العلم وتخليده ، ثم أعداد الطلاب للوظائف الدينية » ، ثم « أخذ أحد الغرضين الأصليين ، وهو أعداد رجال الدين للوظائف الكنيسة ، أخذ يتسع ، حتى شمل الأعداد لكل المهن ، التي يمكن أن تخدم الجمهور . أما الغرض الثاني ، وهو تقديم العلم ، فقد اتسع حتى شمل دراسة أي موضوع ، يسعى لزيادة رفاهية الجنس البشري ، وصالح الجمهور » (٢) .

ولذلك يرى دي فين De Vane أن التعليم العالي الأمريكي ، لم يكن الا « ملائمة قومية للفكرة الانجليزية عن التعليم العالي » (٣) ، كما يرى ويدنر Weidner أن الجامعة الأمريكية اليوم « مؤسسة مرنة ، غير مقيدة نسبيا بالتقاليد » (٤) ، التي تقيد الجامعات في الوطن الأم (أوروبا) ، وتحول بينها وبين الانطلاق والتقدم والتطور .

(1) MUKHERJEE, L. : Comparative Education ; Op. Cit., pp. 128, 129.

(٢) الدكتور أ.ل. كاندل : « التعليم العالي - مقدمة » - ترجمة الأستاذ حبيب أمكندر والأستاذ ميشيل عبد الأحد - الفصل الخامس من : نظام التربية في أمريكا - مجلة التربية الحديثة ، بالجامعة الأمريكية بالقاهرة - المطبعة المصرية بمصر - ١٩٤٥ ، ص ١٦٩ ، ١٧٠ .

(3) DE VANE, WILLIAM CLYDE : The American University in the Twentieth Century; Louisiana State University Press, Baton Rouge, 1955, p. 18.

(4) WEIDNER, EDWARD W. : The World Role of Universities, The Carnegie Series in American Education ; McGraw-Hill Book Company, New York, 1962, p. 55.

وقد بدأت الجامعات الأمريكية (تنفتح) على الحياة الأمريكية مع بداية القرن التاسع عشر ، في عهد الرئيس الراحل أبراهام لينكولن Abraham Lincoln ، فبدأت تعزف عن الدراسات التقليدية ، السائدة في جامعات أوروبا وقتئذ ، وهي الدراسات القانونية والأدبية والفلسفية ، وتتحول الى دراسة المجتمع الأمريكي ذاته ، للمساهمة في حل مشكلاته ، وخاصة مشكلات ميكنة الزراعة ، بموجب قانون موريل ، الذي سبق الحديث عنه ، متأثرة في ذلك - بالدرجة الأولى - بالفكرة الألمانية الرائدة عن التعليم العالي ، التي رأيناها عند الحديث عن (الأيديولوجيا التربوية في ألمانيا) في الفصل الأول (١) ، فلقد « كان لنظام التعليم العالي الألماني ، واهتمامه بالبحوث ، أثره في تطوير الجامعات بالولايات المتحدة » (٢) .

ومنذ تحقق هذا (الانفتاح) الكبير للتعليم العالي الأمريكي على المجتمع ، منذ أكثر من مائة سنة ، والؤسسات المختلفة تزيد من علاقتها به ، خاصة منذ الحرب العالمية الثانية ، حتى صارت الجامعة الأمريكية اليوم « مرتبطة بأهداف ثلاثة : تعليم الطلاب ، والدراسات العليا ، والمساهمة في دراسة وبحث وحل مشاكل المجتمع ومشاكل الصناعة » (٣) ، فقد بدأت تتخلى عن دراساتها التقليدية ، وتنقل من اشراف الكنيسة ، ليتنوع الاشراف عليها - وذلك باتشاء جامعة كارولينا الشمالية North Carolina سنة ١٧٩٣ ، « حتى ان ٧٠٪ من الطلاب الآن ، ملتحقون بمؤسسات تعليم عال ، تحت ادارة مدنية ، عامة ، أو خاصة » (٤) .

وتنقسم مؤسسات التعليم العالي الأمريكي اليوم - من حيث ادارتها وتمويلها - الى ثلاثة أنواع ، حسب تبعية كل مؤسسة من مؤسساته ، وهي :

-
- (١) أرجع الى ص ٤٣ من الكتاب .
 - (٢) فردريك هاريسون ، وتشارلز أ . مايرز (مرجع سابق) ، ص ٢٣٧ .
 - (٣) د . عبد المنعم عبيد : « الجامعات وعلاقتها بالصناعة والمجتمع » (مرجع سابق) ، ص ١٦١ .
 - (٤) HUNGATE, THAD L. : Finance in Educational Management of Colleges and Universities ; Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1954, p. 14.

(أ) **مؤسسات خاصة طائفية** : تتبع في إدارتها وتمويلها - كما سبق - الهيئات الدينية . وهي أصل التعليم العالي في الولايات المتحدة . وهي تعتمد في تمويلها على مصروفات الطلاب ، وعلى ما تتلقاه من هبات وتبرعات ، كما أن « كثيرا من الكليات التابعة للكنيسة تمنح إعانات سنوية ، من بعض الهيئات الخيرية » (١) .

وانشط الطوائف الدينية في إنشاء معاهد التعليم العالي - كما سبق - هي الكنيسة الكاثوليكية الرومانية ، وجماعة الجيزويت (اليسوعيين) (٢) .

وكانت « أولى الكليات الكاثوليكية التي رخص بإنشائها في الولايات المتحدة ، جامعة جورجنون ، في واشنطنجتون ، فقد أسست عام ١٨١٥ » (٣) .

كما كان للطوائف البروتستانتية نشاط كبير في هذا المجال - كما سبق .

وتعتمد هذه المؤسسات الطائفية في تمويلها ، على ما تحصل عليه من مصروفات الطلاب ، وعلى ما تحصل عليه من « منح المجالس الكنسية ، ومن إيرادات الهبات والتبرعات ، التي أخذت تكبر وتزداد بالتدريج ، حتى بلغت اليوم في بعض الجامعات الحالية ، أرقاما ضخمة » . « وقد جاء الكثير من هذه الأموال ، عن طريق وصايا ، نفذت بعد وفاة أصحابها » (٤) .

(ب) **مؤسسات خاصة مدنية** : تتبع في إدارتها وتمويلها أفرادا أو هيئات ، آمنت بالعلم في حد ذاته ، فأنشئت كليات مدنية منفصلة عن الكنيسة ، وكانت هذه الكليات هي نواة جامعات عملاقة فيما بعد . وقد كان هؤلاء الأفراد في الغالب من خريجي الكليات والجامعات الدينية .

ثم أن كثيرا من الكليات والجامعات الدينية ، قد تحولت عن رسالتها الدينية - كما سبق - لتصير جامعات بالمعنى العصري ، لا يمثل الدين

(١) الدكتور جاي سنيفلي (مرجع سابق) ، ص ١٧٥ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٧٤ .

(٣) المرجع السابق ، ص ١٧٤ .

(٤) المرجع السابق ، ص ١٧٣ .

الا. قسما من أقسام إحدى كلياتها ، ومن أمثلة هذه الكليات التي تحولت عن الرسالة الدينية ، جامعة هارفارد .

وتمول هذه الجامعات الخاصة من مصادر متعددة ، منها مصروفات الطلاب ، التي تتراوح في جامعة عريقة منها ، « كجامعة هارفارد ، بين ٢٥٠٠ دولار ، و ٣٠٠٠ في السنة » (١) - ومنها أجور القيام ببحوث ، لصالح الحكومة الاتحادية والصناعات والمؤسسات المختلفة ، خاصة في فترة الحرب العالمية الثانية وبعدها ، فقد أنشأت الحكومة الفيدرالية في زمن الحرب ، المعامل الضخمة للجامعات ، التي أنشئت في أعقابها مراكز البحوث الدائمة ، التي تمولها الحكومة » (٢) ، ولا زالت تمولها وتنشئها ، هي والشركات والصناعات المختلفة ، للقيام ببحوثها المختلفة ، حتى أن « أكثر من ٧٠٪ من البحث ، الذي تقوم به الجامعات ، تموله الحكومة الفيدرالية » . « أما الجامعات نفسها ، فإنها تمول أقل من ١٠٪ من الأبحاث ، التي تقوم بها » (٣) .

ومما تجدر الإشارة إليه ، أنه ليست كل الجامعات الأمريكية الخاصة ، تحصل على هذا المصدر الهام من مصادر التمويل ، وإنما تحصل عليه الجامعات الكبرى وحدها ، والتي لا تتعدى ٥٪ من الجامعات الأمريكية فقط ، فمن « بين ألفي جامعة في الولايات المتحدة ، نجد مائة منها ، وهي تمثل ٥٪ ، تنهض بتسعين في المائة من الأبحاث الأكاديمية ، التي ترعاها الحكومة الفيدرالية » (٤) . أما الجامعات الخاصة الأخرى ، والتي تمثل الغالبية العظمى من هذه المؤسسات ، فقد صارت اليوم « في موقف خطير » ، حتى أن الكثير منها عجزت عن دفع مرتبات مجزية للعاملين فيها ، تسمح لهم بمنافسة العاملين في المؤسسات العامة ، ونتيجة لذلك ، تنقرض هذه المؤسسات الخاصة يوما بعد يوم ، فقد انخفضت نسبة طلاب هذه المؤسسات ، إلى كل طلاب التعليم العالي الأمريكي ، من ٧٢٪ في مطلع هذا القرن ، إلى ٤٠٪ فقط ، سنة ١٩٥٩/٥٨ (٥) .

(1) XXIV International Conference on Public Education ;
Op. Cit., p. 79.

(٢) كلارك كير (مرجع سابق) ، ص ٥٧ .

(3) KIDD, GHARLES V. ; Op. Cit., p. 51.

(٤) هيوبرت همفري (مرجع سابق) ، ص ٥٢ .

(5) The Federal Government and Higher Education ; Op.
Cit., p. 143.

(ج) **مؤسسات عامة** : تابعة لهيئات عامة ، تديرها وتمولها عن طريق الأموال العامة ، التي تحصل عليها من الضرائب ، وتشرف عليها حكومات الولايات ، كما رأينا عند الحديث عن إدارة التعليم العام في الولايات المتحدة (١) ، كما تتولى المجالس البلدية تنظيم بعض الكليات والجامعات ، والإشراف عليها وإدارتها وتمويلها ، « وأبرز مثل على ذلك نجده في نيويورك ، حيث تقوم البلدية بإدارة أربع كليات » (٢) .

وتحصل هذه المؤسسات العامة من طلابها على مصروفات رمزية ، كما تحصل على بعض الهبات والتبرعات المحدودة . والطلاب الممتازون يتلقون تعليمهم بها بالمجان ، كما أن « الذين يعيشون في ولاية أخرى ، تزداد عليهم المصروفات المدرسية » (٣) .

وقد كانت أول جامعة حكومية من هذا النوع هي جامعة كارولينا الشمالية North Carolina .

وكانت كليات الزراعة ، والكليات الفنية التي افتتحت بموجب قانون موريل سنة ١٨٦٢ - السابق الإشارة إليه عند الحديث عن دور الحكومة الاتحادية في إدارة وتمويل التعليم الأمريكى - نواة جامعات حكومية ضخمة ، أنشئت فيما بعد تابعة للولايات .

وأيا كانت تبعية مؤسسة التعليم العالى في الولايات المتحدة ، فإنها جميعا خاضعة في إدارتها ، « لمجالس الأوصياء الدائمة » (٤) ، التي تختلف في تشكيلها من مؤسسة الى أخرى ، حسب حجم المؤسسة وتبعيةها ، والتي تماثل الى حد ما (مجالس الجامعة) في البلاد العربية .

ففى أغلب الكليات والجامعات « التابعة للكنيسة » ، تتولى انتخاب الأوصياء ، الهيئات الكنسية الرسمية ، مثل السنودس ، والجامع أو المؤتمرات الكنسية » ، أما في الجامعات « والكليات المستقلة » ، فمجالس الأوصياء يتكون من أعضاء دائمين ، يحل محلهم سواهم عند موتهم . غير أنه في السنوات الأخيرة ، ترك للمنتخبين تعيين أو انتخاب نسبة مئوية من عدد الأعضاء » . و « يشرف على إدارة الجامعات الحكومية ، مجالس عليا للتعليم ، وتؤلف هذه المجالس ، بطرق عدة ، ويتراوح عدد أعضاء الواحد منها ، من ٧ الى ١٠٠ عضو » ، أما « في حالة الكليات التابعة

(١) أرجع الى ص ٢٤٧ - ٢٥٢ من الكتاب .

(٢) الدكتور جاى سنيفلى (مرجع سابق) ، ص ١٧٤ .

(٣) المرجع السابق ، ص ١٧٥ .

(٤) المرجع السابق ، ص ١٧٤ .

للمجالس البلدية أو الحكومة ، فيعين أوصياء الكلية والجامعة » « بواسطة المحافظ أو العمدة ، أو المجلس البلدى ، أو مجلس التربية فى الولاية » . « وكان الأوصياء فى الأصل من رجال اللاهوت (قساوسة) ، لأن الكليات الأولى نشأت فى أحضان رجال الدين من البروتستانت ، ثم أخذت هذه الصبغة تتغير تدريجيا ، وأضحى فى الوقت الحاضر المجلس مكونا فى الغالب من رجال الأعمال الناجحين ، ومن الرجال الممتازين فى المهن الحرة ، كالحقوق والطب ، ومن رجال اللاهوت ، مع بعض البارزين فى ميدان التربية والتعليم » (١) .

(ب) مراحل التعليم فى الولايات المتحدة

تختلف مراحل التعليم فى الولايات المتحدة . من ولاية الى ولاية ، حسب الظروف الخاصة بكل ولاية ، كما يختلف طول فترة التعليم الإلزامى ، فهناك ٣٢ ولاية من الـ ٥١ ولاية ، تعتبر سن الحضور الإلزامى الى المدارس بين ٧ و ١٦ سنة ، كما أن ٣٣ ولاية تعتبر متوسط الإلزام تسع سنوات (٢) ، وان كان المقرر أن تصل بتعليمها الإلزامى ، الى ١٢ سنة (من سن ٦ - ١٨ سنة) ، كما هو الوضع فى بقية الولايات .

كذلك يختلف السلم التعليمى ، بين ٣/٣/٦ سنوات ، فى بعض الولايات ، و ٦/٦ سنوات فى بعضها الآخر ، و ٤/٨ سنوات فى قليل منها .

ورغم ذلك ، تنقسم مراحل التعليم فى الولايات المتحدة ، الى المراحل الأربعة الرئيسية الآتية ، كما يرينا ذلك الشكل التوضيحي رقم (٥) ، الموجود بالصفحة التالية :

١ - مرحلة ما قبل المدرسة Pre-school :

وهى خاصة بحضانة الأطفال وإيوائهم وتعليمهم ، من سن ثمانية شهور ، الى سن ست سنوات ، حيث يلتحقون بمرحلة التعليم الإلزامى . وقد انتقلت فكرتها من بروسيا ، حيث أنشأ فرويل Froebel (١٧٨٢ - ١٨٥٢) أول روضه للأطفال سنة ١٨٣٧ ، إلا أنها حوربت فى وطنها الأم ، بعد أن « أثارت التوجس فى نفوس السلطات البروسية » . « وفى سنة

(١) المرجع السابق ، ص ١٧٧ ، ١٧٨ .

(2) IMHOFF, MYRTLE M. and YOUNG, WAYNE : «School Organization» — REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH ; Vol. XXIX, No. 2, April 1959, American Educational Research Association, p. 161.

شكل توضيحي رقم (٥)

السلام التنظيمي في الولايات المتحدة الأمريكية

سنوات التعليم	مراحل التعليم	أعمار المتعلمين																					
٢٥	الدراسات العليا	٢٥																					
١٩		٢٤																					
١٨		٢٣																					
١٧		٢٢																					
١٦		٢١																					
١٥	الكليات	٢٠																					
١٤		١٩																					
١٣	الكليات المتوسطة	١٨																					
١٢		١٧																					
١١	<table><tr><td rowspan="2">مرحلة</td><td>المدرسة الفنية</td><td>المدرسة الثانوية</td><td>المدرسة الثانوية العليا</td><td>المدرسة المتوسطة</td></tr><tr><td rowspan="2">الدراسة الأولية</td><td rowspan="2">الدراسة المتوسطة</td><td rowspan="2">الدراسة الأولية</td><td rowspan="2">الدراسة الأولية</td></tr><tr><td>الدراسة الأولية</td><td>الدراسة المتوسطة</td><td>الدراسة الأولية</td><td>الدراسة الأولية</td></tr><tr><td rowspan="2">الدراسة الأولية</td><td rowspan="2">الدراسة المتوسطة</td><td rowspan="2">الدراسة الأولية</td><td rowspan="2">الدراسة الأولية</td></tr><tr><td>الدراسة الأولية</td><td>الدراسة المتوسطة</td><td>الدراسة الأولية</td><td>الدراسة الأولية</td></tr></table>	مرحلة	المدرسة الفنية	المدرسة الثانوية	المدرسة الثانوية العليا	المدرسة المتوسطة	الدراسة الأولية	الدراسة المتوسطة	الدراسة الأولية	الدراسة الأولية	الدراسة الأولية	الدراسة المتوسطة	الدراسة الأولية	الدراسة الأولية	الدراسة الأولية	الدراسة المتوسطة	الدراسة الأولية	الدراسة الأولية	الدراسة الأولية	الدراسة المتوسطة	الدراسة الأولية	الدراسة الأولية	١٠
مرحلة			المدرسة الفنية	المدرسة الثانوية	المدرسة الثانوية العليا	المدرسة المتوسطة																	
		الدراسة الأولية	الدراسة المتوسطة	الدراسة الأولية	الدراسة الأولية																		
الدراسة الأولية						الدراسة المتوسطة	الدراسة الأولية	الدراسة الأولية															
الدراسة الأولية		الدراسة المتوسطة	الدراسة الأولية	الدراسة الأولية																			
					الدراسة الأولية	الدراسة المتوسطة	الدراسة الأولية	الدراسة الأولية															
٩		١٤																					
٨		١٣																					
٧		١٢																					
٦		١١																					
٥	١٠																						
٤	٩																						
٣	٨																						
٢	٧																						
	٦																						
	٥																						
	٤																						
	٣																						
	٢																						

١٨٥١ ، أى قبل موت فروبل بقليل ، منعت رياض الأطفال من بروسيا ،
بأمر رسمى من وزير المعارف « (١) » .

وقد انتقلت الفكرة من بروسيا الى (الأرض الجديدة) لتزدهر ،
ككثير من الأفكار التعليمية الأخرى ، بعد أن حملها « اللاجئون الألمان » ،
الذين فروا بعد فشل ثورة سنة ١٨٤٨ « (٢) » معهم ، واهتموا بها ، ثم
اهتمت بها بعد ذلك الكنائس والمؤسسات الخيرية والارساليات ، وكذلك
الجامعات ومراكز البحوث التربوية (التى تستغلها كحقول تجارب للتربية
وعلم النفس) .

وتنقسم هذه المرحلة الى مدرستين ، هما :

(١) مدرسة الحضانة Nursery School : وهى تبدأ من ثمانية
شهور ، وتمتد حتى سن الرابعة تقريبا ، وقد أنشئت متأخرة عن رياض
الأطفال « ما يقرب من نصف قرن » (٣) (سنة ١٩١٩) .

(ب) رياض الأطفال Kindergarten : وهى تبدأ من سن الرابعة
تقريبا ، وقد أنشئت أول روضة أطفال فى (الأرض الجديدة) سنة
١٨٥٦ ، على يد اللاجئين الألمان .

ومنذ سنة ١٨٧٣ ، بدأ الاهتمام يتجه ، الى رياض الأطفال ، دون
مدارس الحضانة ، وبدأت هذه الرياض تنضم الى النظام التعليمى
وتصبح جزءا من ذلك النظام ، وذلك فى مدينة سانت لويس بولاية
ميسورى ، ثم حذت مدينة بوسطن حذوها فى ذلك سنة ١٨٨٧ (٤) ، ثم
تتابع الحاق الرياض بنظام التعليم الأمريكى العام ، فى الولايات التى
وجدت لديها القدرة على ذلك .

ورياس الأطفال موجودة أما بصورة منفصلة ، كوحدة قائمة بذاتها ،
وأما كجزء من ثلاثة أجزاء ، أولها هو مدارس الحضانة ، وآخرها السنوات
الثلاث الأولى من المدرسة الابتدائية (من سن ٣ - ٩ سنوات) ، وأما

(١) الدكتور وينفردى . بين : « مدارس الحضانة ورياض
الأطفال » - الفصل الثانى من : نظام التربية فى أميركا - ترجمة الأستاذ
محمد على إبراهيم - مجلة التربية الحديثة ، بالجامعة الأميركية بالقاهرة -
المطبعة المصرية بمصر - ١٩٤٥ ، ص ٤٥ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٤٦ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٤٣ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٤٧ .

كجزء من جزئين ، هما رياض الأطفال والسنوات الثلاث الأولى من المدرسة الابتدائية (من سن ٤ - ٩ سنوات) .

وتختلف تبعية هذه الرياض ، إدارة وتمويلا ، فهناك الحضانة العامة ، التى تتبع النظام التعليمى ، أو الجامعات ومراكز البحوث ، وهناك الحضانة الخاصة ، التى يدفع الأطفال مصروفات ، مقابل وجودهم فيها ، وهناك الحضانة التابعة للطوائف الدينية .

٢ - المدرسة الأولية Elementary School :

وهى بداية المرحلة الإلزامية من التعليم فى كل الولايات بلا استثناء ، وطولها من ٦ - ٨ سنوات (يختلف الأمر فى ذلك من ولاية الى ولاية) .

وفى حالة امتداد المدرسة الأولية الى ثمانى سنوات ، فانها تنقسم الى ثلاثة أقسام ، هى :

(١) القسم الابتدائى Primary : ويشمل الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الأولية ، و « كثيرا ما تنضم روضة الأطفال الى هذه السنوات .
ndergarten - Primary وتكون بذلك وحدة من خمس سنوات » (١) .

(ب) القسم المتوسط Intermediate : ويشمل الصفوف الثلاثة الثانية من المدرسة الأولية (من الصف الرابع الى الصف السادس) .

(ج) القسم العالى Upper : ويشمل الصفين الأخيرين (السابع والثامن) ، ويقدم فيهما منهج ، يعادل منهج الصفين الأولين من المدرسة الثانوية الدنيا Junior High School ، التى سنتحدث عنها فيما بعد ، عند حديثنا عن المدرسة الثانوية .

والمدرسة الأولية مدرسة عامة مشتركة ، وهى مجانية فى المدارس العامة . « وأكثر الأنواع ذيوعا هو المدرسة التقليدية الشائعة ، ذات السنوات الثمانى ، التى يلتحق بها الأطفال فى سن السادسة تقريبا ، ويبقون بها حتى يبلغوا سن الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة . ولكن رغم تفوق هذا النوع وشيوعه ، فان ثمة ميلا ينمو سريعا ، الى اختتام مدة

(١) دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ٢٥١ .

الدراسة الأولية، في نهاية السنة السادسة من الدراسة ، كى يصبح من
الميسور ، الانتقال بسهولة ، الى مرحلة التعليم الثانوى « (١) .

٣ — المدرسة الثانوية High School :

وهى تنمى مرحلة التعليم الإلزامى ، فى معظم الولايات الأمريكية .
وقد انتقلت هذه المدرسة من إنجلترا ، مع الأيام الأولى للهجرة ،
حيث أنشئت فى مدينة بوسطن Boston مدرسة النحو اللاتينية
Latin Grammar School سنة ١٦٣٥ ، ثم صدر أول تشريع خاص
بانشائها فى ولاية ماساشوستس Massachusetts سنة ١٦٤٧ (٢) .

وقد تطورت الحياة الأمريكية بسرعة ، بحيث لم تعد مدرسة النحو
اللاتينية بمناهجها التقليدية ، مواكبة لتطور الحياة ، مما استدعى إنشاء
الأكاديمية Academy ، التقدم البرامج العصرية . وقد افتتحت أول
مدرسة ثانوية من هذا النوع فى فيلادلفيا Philadelphia سنة ١٧٥١ ،
وافتحها بنيامين فرانكلين Benjamin Franklin .

وقد تطورت الأكاديميات بعد ذلك الى المدرسة الثانوية ، الموجودة
حاليا فى الولايات المتحدة ، والمعروفة باسم (المدرسة العليا) High
School ، والتي افتتحت أول الأمر فى بوسطن Boston سنة ١٨٢١ .
وتمتاز المدرسة الثانوية الأمريكية بأنها مدرسة عامة ، تعد للحياة،
وتعد للالتحاق بالجامعات ، معا ، حيث أن الدراسة بها شاملة ، تقوم على
التعميم فى السنوات الأولى ، ثم تبدأ فى التخصص التدريجى ، عاما بعد
عام ، ويطلق عليها لذلك اسم (المدرسة الثانوية الشاملة)
Comprehensive School ، وهناك اهتمام واضح فيها بالورش .

(١) دكتور ولارد البرى : « التعليم الأولى » — ترجمة الأستاذ ديع
الضبيح — الفصل الثالث من : نظام التربية فى أميركا — مجلة التربية
الحديثة بالجامعة الأمريكية بالقاهرة — المطبعة العصرية بمصر — ١٩٤٥ ،
ص ٨٢ .

(٢) الدكتور بول اليكر : « التعليم الثانوى » — ترجمة الأستاذ رزق
جزجس — الفصل الرابع من : نظام التربية فى أميركا — مجلة التربية
الحديثة بالجامعة الأمريكية بالقاهرة — المطبعة العصرية بمصر — ١٩٤٥ ،
ص ١٢٧ .

والمزارع ، للتدريب الحرفي في آخرها على مهن معينة ، لمن لا يرغبون في مواصلة تعليمهم العالي من الطلاب .

و « تضم هذه المدرسة مناهج متنوعة ، تتناسب مع مختلف القدرات والاستعدادات ، وفيها برامج متنوعة ، منها البرامج والمقررات الدراسية الأكاديمية أو العامة ، التي تؤهل للالتحاق بالجامعة ، ومنها البرامج والدراسات المهنية التي تؤهل للعمل ، والدخول الى دنيا الحياة ، وهناك دراسات متنوعة . وتشير البيانات الاحصائية الى ان حوالى ٢٠٪ من التلاميذ يلتحقون بالدراسة التي تؤهل للجامعة ، و ٢٠٪ يلتحقون بالدراسات المهنية ، وما يقرب من ٦٠٪ ، يلتحقون بالدراسات الاخرى .

والى جانب المدارس الثانوية الشاملة ، توجد انواع اخرى من التعليم الثانوى ، مثل المدارس المهنية Vocational Education ، وهى مدارس مهنية أو فنية ، توجد في المدن الكبرى » (١) .

وطول المدرسة الثانوية اليوم أربع سنوات ، فى مدرسة واحدة ، اذا كانت المدرسة الابتدائية ثمانى سنوات ، ليتم مجموع فترة الإلزام ١٢ سنة أيضا .

وفى بعض الولايات تنقسم المدرسة الثانوية ذات السنوات الست ، الى مدرستين ، هما :

(أ) المدرسة الثانوية الدنيا Junior High School : (من سن ١٢ - ١٥ سنة) ، وهى مقابلة للمدرسة الاعدادية فى مصر ، وبعض البلاد العربية .

(ب) المدرسة الثانوية العليا Senior High School : (من سن ١٥ - ١٨ سنة) ، وهى مقابلة للمدرسة الثانوية فى مصر وبعض البلاد العربية .

٤ - التعليم العالي Higher Education :

وهى المرحلة التعليمية التالية لمرحلة التعليم الإلزامى . و « كلمة (جامعة) University لفظ عام ، يطلق على معاهد التعليم العليا فى إنجلترا

(١) الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ١٤٥ .

وأوروبا ، أما في الولايات المتحدة الأمريكية ، فإن كلمة كلية College هي اللفظ الشائع ، الذي يستخدمه الرجل العادي » (١) .

وهناك نوعان من مؤسسات التعليم العالي ، هما :

(أ) **الكليات المتوسطة** Junior Colleges : ومدة الدراسة بها سنتان ، وهي وليدة جامعة شيكاغو سنة ١٩٠٠ ، على يد رئيسها وليام ريني هاربر William Rainey Harper ، ثم بدأت تنتشر في الجامعات الأخرى بعد ذلك .

ومدة الدراسة بها سنتان ، لزيادة التخصص في حرفة مهنية معينة ، يحصل الدارسون بعدها على درجة (مساعد في الآداب) ، تميزاً لهم عن الحاصلين على درجة (بكالوريوس في الآداب) من خريجي الكليات العليا . وقد تكون هاتان السنتان جزءاً من دراسة تستمر أربع سنوات ، يستطيع الطلاب التوقف عن الدراسة بعدهما ، وقد تكون دراسة مستقلة قائمة بنفسها .

(ب) **الكليات العليا** Senior Colleges : سواء في ذلك الجامعات ، وكليات الآداب الحرة (٢) ، ومدة الدراسة بها أربع سنوات ، شأنها في ذلك شأن الكليات الموجودة بالجامعات ، في أي بلد من بلاد العالم . ويلتحق الطلاب بهذه الكليات دون اختبار دخول ، وإن كانت بعض الجامعات الخاصة تشترط هذا الاختبار لالتحاق الطلاب بها ، وبعضها الآخر تجرى للمتقدمين إليها اختبارات قدرات .

والكليات العليا إما مستقلة ، أو تابعة لجامعات ، وهي إما خاصة أو عامة ، وأما دينية أو مدنية .

(١) فرد ب . ميليت (مرجع سابق) ، ص ١٠٦ .

(٢) هي أكثر معاهد التعليم العالي في الولايات المتحدة ، وهي تختلف عن الجامعة في صغر حجمها وبساطتها ، واقتصار الدراسة فيها على اللسانس أو البكالوريوس . و « تعرف الجامعة عادة ، بأنها كلية آداب حرة ، كبيرة الحجم ، يتجمع حولها عدد غير ثابت ، من الكليات المهنية » . ارجع الى المرجع السابق ، ص ١٠٦ - ١١٤ .

والدراسة في السنتين الأوليين (القسم الأدنى أو الكلية العامة)
دراسة عامة ، أما في السنتين الأخيرتين (القسم الأعلى) ، فإن الطالب
يركز في دراسته على مجالين أو ثلاثة من المجالات ، التي أبدى ميلا
إليها في القسم الأدنى أو العام ، يخصص لها معظم الوقت ، والقليل من
الوقت يتجه إلى المواد الإضافية ، المساعدة للطالب في المجالات التي
تخصص فيها .

وكثير من الجامعات الأمريكية تمنح درجة الأستاذية أو الماجستير
M.A. ، بعد برنامج دراسي Study Course يستمر عاما أو عامين ،
بعد التخرج من الجامعة ، كما تمنح درجة الدكتوراه Ph.D. ، بعد
تقديم رسالة أو بحث .

(ج) إعداد المعلمين في الولايات المتحدة

مر أعداد المعلمين - شأنه في ذلك شأن جميع مراحل التعليم في
الولايات المتحدة - بتطورات كثيرة ، حيث كانت فكرة (أعداد المعلم)
في حد ذاتها فكرة لا تجد قبولا واسعا ، بوصف هذا الأعداد من وجهة
النظر البراجماتية (غير ضروري) من ناحية ، وبوصفه يمثل حملا على
دافع الضرائب من ناحية أخرى ، ولذلك « آثار موضوع تربية المعلمين
القيام بعملهم الفنى ، أكثر المشاكل صعوبة ، في محيط الأعداد المهني
كله » ، فقد كان الأمريكيون يرون « أن مدرسي الأطفال في المدارس
الأولية ، ليسوا بحاجة إلا إلى معرفة أكثر قليلا مما يتطلبه تلاميذهم » (١) ،
ولذلك فإن الفكرة « لم تلق في مبدأ الأمر إلا اهتماما ضئيلا ، وظلت
هكذا أمدا طويلا ، سواء من جانب الشعب ، أو من ممثليه النيابيين في
المجالس التشريعية » (٢) .

(١) الدكتور أ.ل. كاندل : « تربية المعلمين - مقدمة » - ترجمة
الأستاذ عبد العزيز أحمد - الفصل السادس من : نظام التربية في أميركا -
مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأميركية بالقاهرة . المطبعة العصرية بمصر -
١٩٤٥ ، ص ٢٠٩ .

(٢) الدكتور وليم بجلى : « تربية المعلمين » - ترجمة الأستاذ
عبد العزيز أحمد - الفصل السادس من : نظام التربية في أميركا - مجلة
التربية الحديثة بالجامعة الأميركية بالقاهرة - المطبعة العصرية بمصر -
١٩٤٥ ، ص ٢١١ .

وكانت هذه النظرة الخاطئة الى (مهنة) التعليم ، هي التي أدت الى انحطاط مستوى التعليم في الولايات المتحدة في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ، حيث « كان اغلب المدرسين ، قبل عام ١٨٥٠ ، ولبضعة سنوات بعده ، من الشبان غير المهرة ، الذين لم يحصلوا على قدر كاف من التعليم » (١) ، وظهر هذا الانحطاط في مستوى التعليم ، في تلك التقارير المتتالية عن المدارس ، التي ازعجت القادة السياسيين والتربويين ، فكان موضوع (اعداد المعلمين) من الموضوعات التي شغلت بال السياسيين الأمريكيين مع مطلع القرن التاسع عشر ، فأنشئت مدرسة في فيلادلفيا لهذا الغرض سنة ١٨١٨ ، تم اقتراح بأن يكون قسم من اقسام (الاكاديميات) خاصا باعداد المعلمين ، واتبعت ولاية نيويورك ذلك سنة ١٨٣٤ ، وفي الوقت ذاته كان هذا الموضوع (اعداد المعلمين) من الموضوعات ، التي شغلت بال رجال التربية الأمريكيين ، الذين زاروا أوروبا عامة ، وبروسيا خاصة ، لنقل نظم التعليم بها ، والاستفادة بها في اصلاح نظام التعليم الأمريكي ، وعلى رأسهم : هوراس مان Horace Mann .

ويرى كارلتون واشبورن ، أن الزعيم الألماني فخته Fichte الذي سبق أن أشرنا اليه عند حديثنا عن (الأيديولوجيا والتربية في ألمانيا) (٢) ، نصح - لانقاذ بروسيا من الهزيمة الطاحنة التي لحقتها بها نابليون في موقعة جينا عام ١٨٠٦ - « بإرسال وفد من المدرسين الشبان للتلمذ على يد بستالوتزي Pestalozzi (١٧٤٦ - ١٨٢٧) ، الذي كان يعد في ذلك الوقت ، أعظم مرب حر في العالم ، دون منازع » . و« رجع البروسيون الشبان - وقد امتلأوا حماسا - فأقاموا نوعا جديدا من المدارس ، اقتصفوا فيه بستالوتزي » ، « وكان الأطفال في هذه المدارس يستخدمون عقولهم ، ويفهمون ما يقومون بدراسته ، وكانوا يتعلمون الحياة التي تحيط بهم ، ويدرسون ما يمكن الاستفادة منه في حياتهم . هذا بينما قامت الدراسة في المدارس لأخرى ، على الاستظهار بدون فهم ، والعناية بالدراسات اللفظية ، التي لا تتصل بحياة التلاميذ .

وقد أنشئت - وفقا لوجهة النظر الجديدة - مدارس ابتدائية ، التحقت بها مدارس لاعداد المعلمين . وصارت هذه المدارس الجديدة ، نماذج

(١) ر. هـ. بك : التاريخ الاجتماعي للتربية - ترجمة الدكتور محمد علييب النجيجي وآخرين - رقم (٢) من المكتبة التربوية - اشراف وتقديم دكتور محمد لبيب النجيجي - عالم الكتب - ١٩٧٣ ، ص ١٧٦ .
(٢) ارجع الى ص ٤٤ ، ٤٥ من الكتاب .

اجتذتها المدارس في جميع دول العالم ، وتأثرت بها خاصة كل من أمريكا وفرنسا . ولقد كان للتقارير التي كتبها هوراس مان Horace Mann (١٧٩٦ - ١٨٥٩) وغيره ، عن هذه المدارس البروسية ، وعن مدارس اعداد المعلمين ، أكبر الأثر ، في التطور التربوي ، في الولايات المتحدة » (١) .

وكانت معاهد اعداد المعلمين ، التي انتقلت الى (الأرض الجديدة) على يد هوراس مان ، هي مدارس النورمال Normal Schools البروسية ، وان كانت أول مدرسة عامة من هذا النوع ، قد أنشأها أحد المعلمين خريجي هارفارد ، وهو جيمس كارتز ، في ماساشوستس ، سنة ١٨٣٩ ، تحديا للهيئة التشريعية بها ، بعد أن فشل في اقناعها بتوفير الاعتمادات المالية لها . وبعد عودة هوراس مان من بروسيا ، تعاون مع كارتز في إنشاء هذه المدارس ، وساعدهما في ذلك أحد رجال الدولة ، وهو القس تشارلس بروكس Charles Brooks (١٧٩٥ - ١٨٧٢) ، فاعتمد المجلس التشريعي مساعدة لها . ومن ماساشوستس ، انتقلت الفكرة الى نيويورك ، ثم عمت (الأرض الجديدة) بعد ذلك .

وبفضل رجل الدولة بنفوذه ، وهوراس مان بسمعته التربوية ، وكارتز بحماسة - رسخت أقدام مدارس النورمال الجديدة ، رغم معارضتها أول الأمر ، بسبب صرامتها ، ونظامها القاسي ، وكانت أول الأمر سنة واحدة ، زيدت في مطلع القرن الى سنتين .

واستمرت مدارس النورمال في النمو السريع ، حتى « تحول الكثير من مدارس النورمال ذات فترة الدراسة لمدة عام أو اثنين ، الى كليات للمعلمين قبل عام ١٩٠٠ ، وبدأ هذا الاتجاه ، ولم ينته الا عندما تحولت مدارس النورمال ، من مدرسة نورمال تابعة للولاية ، الى كلية تابعة للولاية ، ثم الى مدرسة مهنية تابعة لجامعة الولاية ، ثم الى كلية للتربية ، عهد اليها بالاعداد المهني للمعلمين » (٢) .

(١) كارلتون واشبورن : التربية التقديمية - ترجمة الدكتور محمد الهادي عفيفي وآخرين - مراجعة واشراف الدكتور أبو الفتوح رضوان - مكتبة مصر بالفجالة ، ص ٢٦ .

(٢) ر. هـ. بك (مرجع سابق) ، ص ١٨٤ .

ويعد المعلمون في الولايات المتحدة اليوم ، في أحد المعاهد الآتية :

١ - **مدارس النورمال Normal Schools** : وهي أقدم هذه المعاهد كما سبق ، والدراسة بها أقل من أربع سنوات ، لتعد معلمى القسم الابتدائى من المرحلة الأولية . وهي تحصل على طلبتها من خريجى المدرسة الثانوية . إلا أن هذه المدارس فى طريقها الى الانقراض الآن ، وهي تتحول تدريجيا الى كليات للمعلمين (النوع الثانى) .

٢ - **كليات المعلمين Teachers Colleges** وكانت أول كلية انتشت بهذا الاسم ، هى كلية المعلمين فى ميتشجان Michigan فى سنة ١٩٠٣ ، وذلك بعد أن قامت ولاية نيويورك سنة ١٨٩٠ ، بإنشاء مدرسة نورمال عليا بها ، أطلقت عليها اسم (كلية النورمال) ، وأعطتها حق منح درجات علمية فى التربية .

وقد حدث الخطوة الجريئة التى اتخذتها ميتشجان ، بالولايات الأخرى ، الى تحويل مدارس النورمال بها ، الى كلية للمعلمين تابعة للجامعة ، مدة الدراسة بها أربع سنوات ، لاعداد معلمى المدرسة الثانوية والمدرسة الأولية أيضا ، وتمنح درجة البكالوريوس ، كما تمنح الماجستير والدكتوراه أيضا .

ولعل أكثر هذه الكليات شهرة اليوم ، كلية المعلمين بجامعة كولومبيا Teachers College, Columbia University .

٣ - أقسام التربية بالكليات الجامعية

: Departments of Education

حيث نجد بكلية الآداب ببعض الجامعات قسما للتربية ، كما نجد التربية من موضوعات الدراسة فى بعض أقسام الكلية ، كقسم العلوم الاجتماعية .

وقد كانت جامعة أيوا Iowa ، أول جامعة أنشأت كرسيًا للتربية بها سنة ١٨٧٣ ، وتبعها فى ذلك جامعة ميتشجان Michigan سنة ١٨٧٩ ، ثم هارفارد Harvard وييل Yale وشيكاغو Chicago وغيرها .

٤ - كليات التربية : Colleges of Education

عن كليات المعلمين ، وأقسام التربية بالكليات الجامعية ، فى أنها تقبل (م ١٨ - الأيديولوجيا والتربية)

طلابها عادة ، بعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى ، في أحد التخصصات ، ليدرسوا المواد التربوية وحدها ، لمدة عام .

ويرى الدكتور أحمد عبيد ، أن الولايات المتحدة عموماً ، «تعتبر شهادة البكالوريوس الآن ، هي الحد الأدنى ، الذي يؤهل حامله ، للاشتغال بالتدريس . وتبلغ نسبة المعلمين المؤهلين لمهنتهم في المرحلة الأولية حوالى ٩٠٪ ، وترتفع هذه النسبة الى ما فوق ٩٨٪ في المرحلة الثانوية ، وفقاً لتقديرات عام ١٩٦٨ . وحوالى ثلث المعلمين فى المدارس الأولية والثانوية آنثى ، كانوا يحملون شهادة الماجستير ، ونسبة هؤلاء فى ازدياد مستمر » (١) .

ولا ينتهى أعداد المعلمين الأمريكيين بمجرد تخرجهم ، فكثير من الولايات تعتبر التدريب أثناء الخدمة اجبارياً ، كما تعتبر النجاح فى برامج التدريب ، أساسياً لزيادة المرتب . وتقدم السلطات التعليمية التسهيلات للمدرسين ، ليحصلوا على برامج التدريب الطويلة ، فتمنحهم مثلاً إجازات دراسية بمرتب ، لمدة عام ، لحضور برنامج دراسى طويل الأجل ، فى إحدى الجامعات ، أو كلية من كليات التربية .

الا أن الأمر يختلف من ولاية الى ولاية — كما سبق .

كما يعتبر دخل المدرس ، ووضع الاجتماعى ، منخفضاً كثيراً ، اذا قورن بزملائه فى المهن الأخرى ، مما يدفع المدرسين الى البحث عن أعمال أخرى — بجانب اشتغالهم بالتدريس — ليستطيعوا أن يعيشوا فى مستوى معقول من الحياة ، ولكن الأمر فى ذلك ، يختلف من ولاية الى ولاية أيضاً .

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (مرجع سابق) ، ص ٢٩٤ .

الباب الرابع

الشيوعية والتربية

بدأ النظام الشيوعي ، يفرض نفسه على النظم العالمية المعاصرة ، منذ الحرب العالمية الثانية ، حيث خرج الاتحاد السوفيتي - بعد ثورته البلشفية سنة ١٩١٧ - من (الستار الجديد) ، الذي فرضه على نفسه من ناحية ، وفرضه العالم الغربي عليه ، من ناحية أخرى .

وكانت تجربة رائعة ، تلك التي خاضها الاتحاد السوفيتي ، خاصة ما يتصل منها (بالتخطيط للتقدم) ، وربط التعليم بخطة التنمية ، الاقتصادية والاجتماعية ، واستغلال التعليم لاحداث تغيير ايدى وادجى عميق في النفوس .

وبلغ من روعة هذه التجربة السوفيتية ، أنها أدت الى رد فعل عنيف في المعسكر الرأسمالي المناهض ، وعلى رأسه الولايات المتحدة الأمريكية ، التي كانت تعتقد أنها - بالحصار ، الذي فرضته على الاتحاد السوفيتي مع غيرها من الدول الغربية - سوف تقتل (التجربة) في مهدها ، فاذا بنتيجة التجربة تأتي على عكس ما توقعته تماما ، واذا بالمفكرين الأمريكيين انفسهم ، يدعون الى دراسة التجربة والاستفادة بها ، كما يدعون الى اعادة تقييم ، لسياساتهم العامة ، وسياساتهم التعليمية ، كما رأينا من قبل ، في الفصل الثاني من الكتاب (١) .

كذلك بلغ من روعة هذه التجربة السوفيتية ، أنها انتقلت - بعده اختياريا - الى بلد له تراثه الحضارى ، وهو الصين ، الذي كان زعماءه الوطنيون - بعد تخلصهم من السيطرة الغربية سنة ١٩٤٧ - غير مستعدين « أول الأمر ان يقبلوا التزامات الشيوعية كاملة ، وكان لهم ، شأن كثير من قادة الفكر الاسلامى المسئولين في الوقت الحاضر ، تخرج دينى عميق ، نحو الأسس الجوهرية لنظريات (ماركس) و (لينين) » (٢) - ثم صاروا بعد ذلك ماركسيين ، أكثر من السوفيت انفسهم .

كذلك بلغ من روعتها ، أنها صارت نموذجا يحتذى في العالم الثالث كله ، الذى أجمع على كراهية الاستعمار بسبب ما عاناه منه ، كما أصر على أن يختصر الطريق الى التقدم الذى ينشده ، فى ظل تخطيط للتقدم ، تضطلع فيه الدولة بالمسئولية الأساسية ، كما تم فى الاتحاد السوفيتي - أول مجتمع شيوعى حديث .

(١) أرجع الى ص ٦٥ ، ٦٦ من الكتاب .

(٢) كنت كراج : « التأثير الفكرى للشيوعية فى الاسلام المعاصر » - الثقافة الاسلامية والحياة المعاصرة - مجموعة البحوث التى قدمت لمؤتمر برنستون. للثقافة الاسلامية - جمع ومراجعة وتقديم محمد خلف الله - مكتبة النهضة المصرية ، ص ٢١٦ .

الفصل السابع

الأيديولوجيا والتربية في المجتمع الشيوعي

تقديم :

الفلسفة الشيوعية - أو الاشتراكية المتطرفة أو العلمية أو الماركسية - اللينينية - عكس الفلسفة الرأسمالية ، فلسفة مكتوبة مشروحة ، تعود في أصولها الى أفلاطون ، في مجتمعه المثالي (اليوتوبيا) Utopia ، الذي سعى لتحقيقه ، والذي كان متأثرا فيما يكتبه عنه بالفوغائية والفوضى ، التي كانت تعيش فيها أيضا ، والتي كانت ستؤدي - في نظره - وقد أدت بالفعل - الى اندحار أثينا - كما رأينا عند الحديث عن (الأيديولوجيا والتربية عند الاغريق) في الفصل الأول (١) .

وكان أفلاطون من الحكمة ، بحيث لم يذهب - في مجتمعه المثالي - الى الطرف المقابل للفوضى والفوغائية الأثينية ، وهو التسلط والاستبداد الاسبرطي ، ولذلك جاءت أفكاره حدا وسطا بين الحرية المطلقة ، والاستبداد التام ، وان جاءت اقرب الى جانب الاستبداد والتسلط ، منها الى جانب الحرية ، بهدف « تحقيق الاتحاد التام بين سكان المدينة الواحدة » ، حتى « تصبح مصلحة المجموع ومصلحة الفرد ، شيئا واحدا » (٢) .

وفي ظروف شبيهة بتلك الظروف التي كتب فيها أفلاطون تصورات (للمجتمع المثالي) ، عادت الفكرة الاشتراكية الأفلاطونية الى الظهور مرة ثانية في إنجلترا ، على يد سير توماس مور Sir Thomas More الذي كان مستشارا لملك إنجلترا ، و « نشر سنة ١٥١٦ مؤلفا باللغة اللاتينية عن جزيرة أيتوبيا الجديدة (أو جزيرة الخيال) » . « وفي هذا الكتاب ، يصف المؤلف ، هيئة اجتماعية شيوعية » (٣) .

(١) أرجع الى ص ٣٧ ، ٣٨ من الكتاب .

(٢) الدكتور أحمد محمد إبراهيم (مرجع سابق) ، ص ٧٦ .

(٣) الدكتور عبد الحليم الرفاعي (مرجع سابق) ، ص ٥٤ .

وقد كان سير توماس مور « مؤسس علم الاجتماع الحديث » ،
« متأثرا بطريقة مباشرة بأفلاطون » ، وقد اعترف بمصدر أفكاره
بصراحة « (١) » ، وكان ذا تأثير كبير في الكتاب الاجتماعيين ، الذين ظهروا
في فجر القرن التاسع عشر ، الذين « عرفوا (بالمشايين) ، أو (الطوباويين)
Utopians ، حيث كان اتصالهم بمور ، معروفا للجميع » (٢) .

كان المجتمع الأوروبي قد تحرر من سلطان الكنيسة ، وكان قد قطع
في طريق الإيمان بالفرد - كما رأينا عند تقديمنا للأيدولوجيا والتربية
في المجتمعات الرأسمالية (٣) - شوطا بعيدا ، وصار المجتمع الأوروبي أقرب
الى الفوضى والغوغائية ، التي تمثلت في ثورات تتفجر هنا وهناك ، وقد
بلغت هذه الثورات ذروتها في سنة ١٨٤٨ ، التي كان فيها في كل بلد أوروبي
ثورة .

وعندما تتحول الحرية الى (غوغائية وفوضى) ، تنتفى الحرية
بمعناها الحقيقي .

ويكون رد الفعل الطبيعي هو (النظام) - أو القانون .

وحول فكرة النظام أو القانون ، دارت أفكار الحالمين ، ابتداء من
سير توماس مور في مطلع القرن السابع عشر ، وحتى ظهرت فكرة الدولة
القومية واستقرت دعائهما ، قرب مطلع القرن العشرين .

والغريب أن فكرة (النظام) وجدت مجالها للتطبيق في أكثر
مجتمعات أوروبا ظلما وبطشا وأرهابا في العصور الوسطى ، وهو المجتمع
الفرنسي - عندما تفجرت به الثورة الفرنسية ، فقد كان المجتمع الفرنسي
مهيا للثورة ، لأن مظالم العصور الوسطى كلها كانت تتجسد فيه ، أكثر
مما تتجسد في غيره من المجتمعات - الأوروبية ، ففيه كان استبداد الملكية
وضعفا ، وتعت الكنيسة ، كما كانت تنقصه المساواة الاجتماعية ،
والحرية السياسية ، ونظام عادل للضرائب ، وسلطة تنفيذية ذات كفاية
ومقدرة ، ولذلك نبعت منه وفيه أفكار ومبادئ فولتير وروسو ومونتسكيو ،
التي كانت بمثابة الوقود الذي أشعل نار الثورة ، حيث رأى الثوار « أن

(1) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 195.

(2) Ibid., p. 195.

(٣) ارجع الى ص ٢٠٢ ، ٢٠٣ من الكتاب .

الأرض الفرنسية تصلح لتطبيق هذه المبادئ» (١) ، التي أتى بها هؤلاء المفكرون ، الفرنسيون منهم ، وغير الفرنسيين ، من أمثال جون لوك الانجليزى .

وتشير الفوغائية والفوضى أحلام الحالمين ، وتكون فرصة ذهبية للراغبين فى السلطة والطامعين فى الحكم ، ويكون سبيل هؤلاء عندما يقفزون الى السلطة هو التسلط والديكتاتورية ، ويكون نجاحهم فيما يحلمون به ، دافعا لهم الى الاستزادة .

فقد كانت هى التى دفعت بنابليون الى السلطة فى فرنسا ، ليتسلم باريس مدينة محطمة ، بدأ بلم أشلائها ، ثم أغراه نجاحه ، بأن يطمع فى لم شمل أوربا كلها . لقد « تصور فرنسا المستقبل ، سنة ١٧٩٧ ، الأمة العظمى ، القادرة على حكم أوربا كلها . وبعد بضع سنوات من توليه الحكم ، كان أكثر تحديدا حين قال : أن المجتمع الأوربى يجب أن يتجدد ، ويجب على أسمى قوة فيه أن تحكم القوى الأخرى ، وتجبرها على أن تعيش فى سلام مع بعضها البعض . وفرنسا هى خير من يستطيع أن يقوم بهذا الدور فى أوربا .

وكان يبرر هذا بقوله : لقد وصلت لا الى عرش لويس الرابع عشر ، بل الى عرش شارلمان » (٢) .

وهكذا أدى نابليون الى خلق فكرة (الوطنية) ، ومفهوم (القومية) ، وكانت الثورة الفرنسية ، هى السبب فى أن حل « التعصب الوطنى ، محل التعصب الدينى ، الذى كان سائدا فى القرن السابع عشر » . « وكان من أثر هذا أن أسست الأخلاق على نفس الأساس السياسى » ، فقد أصبحت « أخلاقا قومية ، دعا اليها ميكيا فيلى وهوبز وأتباعهما » (٣) ، وبدأ هذا التعصب الوطنى فى فرنسا ، لتى أرادت ، تحت حكم نابليون ، أن (تلتهم) بلاد أوربا ، فانتقلت الفكرة الى بلاد أوربا الأخرى ، دفاعا عن نفسها . . . وخاصة جارتىها إنجلترا وألمانيا ، فكان ذلك الصراع الدامى الطويل ، بين فرنسا وإنجلترا من جانب ، وبين فرنسا وألمانيا من جانب آخر ، وقد

(١) الدكتور عبد العزيز محمد الشناوى (مرجع سابق) ، ص ٦ .
(2) COUPLAND, R. (Selected by) ; Op. Cit., p. XI, from the Introduction.

(٣) أحمد أمين : « الانسانية والقومية » - فيض الخاطر - الجزء لثالث - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - ١٩٤٢ ، ص ١٣١ .

رأينا صورة من هذا الصراع ، في حرب المائة عام ضد انجلترا (١) ، التي دفعت برئيس وزراء بريطانيا ، الى أن يرى ، أن «مملكة بريطانيا العظمى ، والجمهورية الفرنسية ، لا يمكن أن يعيشا معا» (٢) ، كما رأينا صورة من هذا الصراع ضد ألمانيا ، عند حديثنا عن (الأيديولوجيا والتربية في ألمانيا) (٣) ، في الفصل الأول .

(1) LLOYD, CHRISTOPHER ; Op. Cit., p. 5.

(2) COUPLAND, R. (Selected by) ; Op. Cit., p. 265.

(٣) أراجع الى ص ٤٤ ، ٤٥ من الكتاب .

أولا : الفكرة الشيوعية

من هذا المنطق - منطق النظام ، كرد فعل للفوضى والغوغائية ، بدأت الفكرة الشيوعية على يد أفلاطون ، قبل الميلاد بقرون ، ثم عادت الى الظهور مرة ثانية ، على يد سير توماس مور ، ثم تطورت على يد هوبز Hobbes وهارنجتن Harrington في انجلترا ، بعد حوالي عشرين قرنا من أفلاطون ، في ظروف شبيهة بتلك الظروف ، التي ولدت فيها ولادتها الاولى . وفي جو التهديدات المستمرة ، من جانب القوى الطامعة ، خاصة بعد الثورة الفرنسية ، نمت الفكرة وتبلورت ، خاصة في ألمانيا (١) ، حيث « ينظر المؤرخون عادة الى المثالية ، ممثلة في كانط وفيشته وشيلنج وهيغل ، على أنها نظرية الثورة الفرنسية » ، حيث « أن هؤلاء الفلاسفة ، رغم اشفاقهم من الارهاب ، رحيوا بالثورة الفرنسية ، ودعوا الى عهد جديد ، وتحمسوا لتنظيم الدولة والمجتمع على أساس عقلي ، من أجل حماية حريات الفرد ومصالحه » (٢) .

وفي جو القلق الذي ساد أوروبا في نهاية القرن التاسع عشر ، ظهرت آخر نظرية شيوعية ، على يد كارل ماركس Carl Marx (١٨١٨ - ١٨٨٣) ، وفردريك انجلز F. Engels (١٨٢٠ - ١٨٩٥) ، فلقد ظل الاثنان يعملان « في اتفاق تام أربعين سنة ، لبورة النظرية العلمية الاشتراكية » (٣) .

وهكذا نجد أن الشيوعية أو الاشتراكية ، « هي أثر مباشر ، للنظام (الرأسمالي) الحديث » (٤) ، ونجد « الماركسية مدينة للغرب في فكرها ... فان ماركس لم يأت بجديد ، وإنما من التلفيق بين ما قاله

(١) ارجع الى الجو الذي نشأ فيه انجلز في ألمانيا ، ص ٤٥ : من الكتاب .

(٢) عبد الفتاح الديدي : فلسفة هيغل - مكتبة الانجلو المصرية - ١٩٧٠ ، ص ٣١ .

(٣) ILYICHOV, L. F. and others ; Op. Cit., p. 9.

(٤) عبد الرحمن عزام : الرسالة الخالدة - الطبعة الاولى - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - ١٣٦٥ هـ - ١٩٤٦ م ، ص ١٢٥ .

هيجل ، وما قاله فيورباخ ، أقام فلسفته « ، على أساس « مادية (فيورباخ) ، وجدلية (هيجل) » (١) .

غير أن الفكرة الشيوعية ، ظلت فكرة نظرية خيالية حاملة ، كما كانت منذ نشأتها على يد أفلاطون ، حتى جاء ف . ا . لينين V. I. Lenin (١٨٧٠ - ١٩٢٤) ، فاستطاع بلورة تعاليم ماركس وانجلز ، وتطبيقها في الاتحاد السوفيتي ، بعد الثورة البلشفية سنة ١٩١٧ . ومنذ ذلك اليوم أصبح يطلق على الشيوعية - كما رأينا عند حديثنا عن العوامل الاقتصادية في الفصل الرابع (٢) - اسم (الاشتراكية الحديثة) ، تميزا لها عن الاشتراكيات السابقة ، ابتداء من أفلاطون ، أو (الاشتراكية المتطرفة) ، بما تقوم عليه من تطرف في اعطاء السلطات للدولة على حساب الأفراد ، أو (الاشتراكية الماركسية) ، نسبة الى ماركس ، مصمم تعاليمها التي طبقت في الاتحاد السوفيتي بعد ثورة البلاشفة ، أو (الماركسية اللينينية) ، نسبة الى ماركس المصمم ، ولينين المنفذ ، أو (الشيوعية) ، بوصفها تضم كل الأفكار الشيوعية السابقة وتبلورها ، أو (الاشتراكية العلمية) .

وكان ماركس وانجلز ، في نظريتهما الشيوعية التي وضعها ، والتي هذبها لينين من بعدهما ، وطبقها في الاتحاد السوفيتي - متأثرين بظروف القلق والضياع ، الذي سيطر على الفلسفة الأوروبية في نهاية القرن التاسع عشر ، نتيجة لافلاس الفكر البورجوازي ، وعجزه عن خلق فلسفة جديدة ، تستطيع مجابهة الحياة الجديدة ، التي خلقتها الثورة الصناعية في أوروبا . كما كانا متأثرين بكل الفلاسفة الاشتراكيين أو الشيوعيين الذين سبقوهم ، وعلى رأسهم الفيلسوف الألماني هيجل Hegel (١٧٧٠ - ١٨٣١) ، صاحب الفلسفة الجدلية ، التي ظهرت في بروسيا بين عام ١٨١٥ و ثورة عام ١٨٤٨ ، والتي ترى أن « الدولة هي : (إله يمشي في الأرض) ، وأن الدولة أعظم من عهودها ، وأن الحق يجب أن يدعم بالقوة ، بل أن الحق هو القوة » (٣) .

(١) د. علي محمد جريشة ، ومحمد شريف الزبيق : أساليب الغزو الفكري ، للعالم الاسلامي - الطبعة الأولى - دار الاعتصام بالقاهرة - ١٣٩٧ هـ - ١٩٧٧ م ، ص ١١٣ .

(٢) أرجع الى ص ١٤٨ من الكتاب .

(٣) هـ . ا . ل . فشر (مرجع سابق) ، ص ٢٠٣ .

بيد أن ماركس لم يقف من آراء أستاذه هيجل موقف التأييد على طول الخط ، بل كثيرا ما رد عليه وعارضه ، تماما كما رد أرسطو على أستاذه أفلاطون . مثال ذلك أن هيجل كان يرى أن (الأفكار) أهم من (الأشياء) ، وأن (الحقيقة) هي المثالية المجردة ، ومن ثم فإن المثاليات ، كالقومية ، تخلق مؤسسات ، كالدولة . أما ماركس ، فقد بنى فلسفته على المادية ، التي ترى (الأشياء) أهم من (الأفكار) ، وترى المؤسسات ، كالدولة ، هي التي تخلق المثاليات ، كالعقدالة وتكافؤ الفرص .

ومن ثم بنى فلسفته على أساس (الثورة) على النظم القائمة للسيطرة عليها ، ومن خلال سيطرته عليها يمكن القضاء على مفايدها ، ليخلق (مثالياته) فيها بعد ذلك .

ورغم ذلك ، فقد كان ماركس متأثرا تأثرا كبيرا بأستاذه هيجل ، ورغم رده عليه ، ومعارضته أحيانا ، ولذلك سميت فلسفته (بالمادية الجدلية) ، فالتفسير المادى للحياة هو صلب فلسفته ، والجدلية تعنى ارتباط هذا التفسير المادى ، بفلسفة هيجل ، أو بمنهجه الجدلى ، ولذلك « فمن غير هيجل ، يستحيل تصور ماركس » (١) .

وبرغم تأثر ماركس بالفلاسفة الذين سبقوه ، وخاصة هيجل ، فقد تفوق عليهم جميعا ، بما توفر له من ذكاء خارق ، وشخصية منظمة ، وعلم واسع ، وقدرة على الجمع والتحليل والاستنتاج ، فقد « أخذ شرائح كثيرة من النسيج الإنسانى ، وتسجها معا : الطبقات الاجتماعية ، السلوك الاقتصادى .. » ، « ووضعها كلها على لوحة كبيرة ، انحدرت من أعماق الماضى ، الى آفاق بعيدة فى المستقبل » ، ولذلك « كان الرجل الوحيد ، الذى قدم تفسيرا كاملا ، متكاملا لدرجة كبيرة ، مع التجربة الإنسانية » (٢) .

(١) عصر الأيدولوجية - مجموعة من المقالات الفلسفية ، قدم لها : هنرى د. أيكين - ترجمة الدكتور فؤاد زكريا - مراجعة الدكتور عبد الرحمن بدوى - رقم (٤٨٩) من (الألف كتاب) - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٦٣ ، ص ٨٩ .

(٢) جون كينيث جالبريث : أضواء جديدة على الفكر الاقتصادى - ترجمة الدكتور خليل حسن خليل - مراجعة الدكتور سعيد النجار - دار المعرفة - ١٩٦٢ ، ص ٨٨ .

وكان بالاضافة الى ذلك ، « على جانب كبير من المعرفة ، وكانت أهدافه هي أهداف رجل ثورى ، ولكن أدواته ووسائله كانت أدوات العالم » (١) ، ولذلك تضمن عمله « قوة اقناع ، كانت أعظم بكثير من أى من الاشتراكيين الذين سبقوه » (٢) .

وزاد من قوة اقناعه ، أنه قدم لنا نظريته ، وقد استمد عناصرها من الواقع ، لا من حلم يحلم به ، بعيدا عن هذا الواقع ، كما فعل الفلاسفة السابقون ، فنظريته كانت « مستمدة من طبيعة الأشياء ، أو من دراسة التاريخ وملاحظة الواقع » ، وهى « وليدة النظام الرأسمالى الحاضر » ، بينما كانت نظريات السابقين عليه « مستمدة من فكرة العدالة والمساواة والاخاء فى النظام الاجتماعى ، فالقائلون بها يريدون أن يبنوا نظاما اجتماعيا جديدا » (٣) .

أى ان نظرية كارل ماركس استمدت نجاحها من أنها كانت استجابة طبيعية لظروف الحياة فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر ، وأنها بنيت « فى اطار الظروف الاقتصادية والاجتماعية ، والمناخ الفكرى العام ، الذى دعا الى تنظيم الحياة الاجتماعية تنظيما جديدا ، بعد أن أفلس الفكر البورجوازى ، وتناقضت تقاليده فى البلاد المختلفة ، وقصر عن أن يبرز فى نظرية علمية موحدة ، تفسر الحقائق التاريخية المتجددة ، وتقوم الصراع فى ضوء التبدلات ، التى طرأت على طبيعة العلاقات الاجتماعية ، فى عصر ازدهار الرأسمالية والصناعة ، دون الانصراف الى الغيبيات والأفكار المجردة » (٤) .

ومما تجدر الإشارة اليه ، أن (الفكرة الشيوعية) قد اتخذت لها على يد ماركس شكلين ، كان الشكل الأول منهما هو ذلك الذى ظهر فى (البيان الشيوعى) Communist Manifesto ، الذى سبق ثورات ١٨٤٨ فى أوروبا ، وكان من أسباب اشتعالها ، وكان الشكل الثانى هو ذلك الذى ظهر فى الجزء الأول من كتاب (رأس المال) ، والذى استفاد فيه بأسبابه

(١) المرجع السابق ، ص ٨٩ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٨٣ .

(٣) الدكتور عبد الحليم الرفاعى (مرجع سابق) ، ص ٥٨ .

(٤) دكتور عز الدين فودة : خلاصة الفكر الاشتراكى - دار الفكر

العربى - ١٩٦٨ ، ص ١٤ .

فشل تلك الثورات ، فأدخل التعديلات المناسبة ، التي رأى ادخالها على (البيان الشيوعى) .

ولقد تنبأ كارل ماركس ، فى البيان الشيوعى سنة ١٨٤٨ ، « بأن أول البلاد التى ستفوق الثورة الشيوعية هى (ألمانيا) » ، ثم كتب « فى مايو سنة ١٨٤٩ قائلا : (ان الجمهورية الحمراء تبزغ فى سماء باريس) » (١) .

ولكن الجمهورية الحمراء لم تبزغ فى أى منهما .. وانما بزغت بعيدا هناك .. فى روسيا .

لقد انتقل ماركس الى لندن ، بعد أن « تحطمت ثورات سنة ١٨٤٨ » ، « ليقضى بقية حياته فى تهذيب المذهب ، التى رسم صورتها العامة فى (البيان الشيوعى) ، ودعمها » . « وفى عام ١٨٦٧ ، نشر الجزء الأول من كتابه (رأس المال) ، ثم قام أنجلز باصدار الجزءين الثانى والثالث ، فى عامى ١٨٨٥ و ١٨٩٥ على التوالى ، بعد موت المؤلف ، ويتضمن المجلد الاول جوهر تعاليم ماركس « (٢) ، ولذلك كثيرا ما يغفل اسم أنجلز فى نسبة الشيوعية الى فلاسفتها ، فيطلق عليها اسم (الماركسية) ، أو (الماركسية اللينينية) ، أى تنسب الى ماركس وحده ، أو الى ماركس و لينين ، بوصف لينين هو مطبقها فى الاتحاد السوفيتى .

وكان جوهر التعديل ، الذى أدخله ماركس على تعاليمه الأولى - كما ظهرت فى (البيان الشيوعى) - والذى عكف عليه ما يقرب من عشرين عاما (من ١٨٤٨ - ١٨٦٧) ، قبل أن يظهر لنا فى الجزء الأول من (رأس المال) - هو استحالة تحقيق ذلك المجتمع الشيوعى - المثالى - فى نظره - الا بالثورة ، وذلك لأن طبقة البروليتاريا (الطبقة العاملة) ، لن تستطيع أن تحصل على مكاسبها فى ظل النظام الرأسمالى ، ومن ثم كان لابد من ثورة البروليتاريا ، لتستولى على السلطة فى كل بلد ، وباستيلائها على السلطة ، تستطيع أن تنقل هذا المجتمع من مجرد النظرية ، الى حيز التطبيق .

(١) وحيد الدين خان : الاسلام يتحدى ، مدخل علمى الى الايمان - ترجمة ظفر الاسلام خان - مراجعة وتقديم دكتور عبد الصبور شاهين - الطبعة الخامسة - المختار الاسلامى - ١٩٧٤ ، ص ١١٢ .

(٢) جورج سول (مرجع سابق) ، ص ٩٥ .

وكان هذا التعديل هو الذى سار عليه البلاشفة فى الاتحاد السوفيتى ، بعد نصف قرن من صدور الجزء الأول من (رأس المال) (سنة ١٩١٧) ، وسار عليه الشيوعيون فى الصين الشعبية سنة ١٩٤٩ ، ولأزال الشيوعيون يسرون عليه ، فى كل بلد من البلاد .

ومنذ سيطر البلاشفة على السلطة فى الاتحاد السوفيتى سنة ١٩١٧ ، لينقلوا الى حيز التطبيق ، جوهر تعاليم ماركس وانجلز ، بدأت الفكرة الشيوعية الحديثة تتخذ لها شكلا واضحا - حددته لها لينين ، الذى أشرف على تنفيذها فى الاتحاد السوفيتى .

والفكرة - أو الأيديولوجيا - الشيوعية ، التى طبقت فى الاتحاد السوفيتى بعد ثورته ، والتى اشتهرت باسم الماركسية - اللينينية ، نسبة الى مخططها ماركس ، ومنفذها لينين ، فكرة اقتصادية أساسا ، تقوم على أساس التنمية المادية ، بتنمية أدوات الانتاج وتطويرها ، على أساس أنه اذا تغيرت أدوات الانتاج ، « فان كل ظروف الحياة الاجتماعية والسياسية سوف تتغير بالضرورة » (١) .

ولم تكن تلك التنمية المادية لتحديث ، دون قيام الدولة بوظيفتها القيادية ، فتوضع كل أدوات الانتاج تحت سيطرتها ، لتتولى هى التخطيط والتنظيم ، والتوجيه والتنفيذ ، فى حزم ، حتى تتحقق تلك التنمية ، التى تعود على جميع أفراد المجتمع بالخير .

ولذلك أعلن لينين - بمجرد توليه السلطة سنة ١٩١٧ - « ديكتاتورية الطبقة العاملة Dictatorship of Proletariat » ، و « ذكر أن الديكتاتورية معناها (السلطة اللانهائية) ، التى تستند على القوة ، لا على القانون » ، و « أعلن فى أبريل ١٩١٨ بأنه (لا يوجد تعارض ما ، بين المبادئ الديمقراطية السوفيتية ، ومبدأ السلطات الديكتاتورية ، التى يتولاها بعض الأفراد) » (٣) ، الذين تعتمد عليهم الدولة ، فى بسط نفوذها ، لتحقيق مخططاتها ، وتنفيذ أهدافها .

وكانت وجهة نظر لينين هى أنه « اذا كان القيصر قد تمكن من حكم روسيا بمائة وثلاثين ألفا من أفراد الطبقة الأرستقراطية ، فان البلاشفة

(1) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 202.

(٢) دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ٥٦ ، ٥٧ .

يمكنهم أن يفعلوا ذلك ، بمائتين وأربعين ألفا من البلاشفة « (١) ، وأعضاء الحزب الشيوعي ، الذي كونه في فترة كفاحه قبل الثورة ، والذي فجر به الثورة في أكتوبر ١٩١٧ ، والذي كان أعضاؤه من قلب الجماهير الروسية العريضة ، ومن ثم كانوا أقدر على الاحساس بنبض هذه الجماهير (٢) .

ثانيا : الشيوعية والتربية

يرى لينين أنه « كلما كانت الدولة البورجوازية أكثر ثقافة ، كانت أيضا أكثر دهاء ، في ادعائها زورا وبهتانا ، أن المدرسة يمكن أن تبقى خارج دائرة السياسة ، تخدم المجتمع بوجه عام » . ثم يقول « أن المدرسة في مثل هذه الدولة قد استحوطت كلها فعلا الى سلاح ، يستخدم لسيطرة الطبقة البورجوازية ، فقد طبعت بطابع الروح البورجوازية ، وكان هدفها هو أن تزود الرأسماليين بالأذلاء المستضعفين ، والعمال الأكفاء ، ولهذا نقول : ان واجبا في ميدان التربية ، هو أن نكافح أيضا للقضاء على البورجوازية ، ونحن نعلن بصراحة ، أن القول بوجود المدرسة خارج دائرة الحياة ، وخارج دائرة السياسة ، هو عين الكذب والرياء » (٣) .

ومن هنا كان لينين على وعى بارتباط الأيديولوجيا بالتربية في المجتمعات الرأسمالية ، وكان هذا منطق في ضرورة ارتباطها بالتربية في مجتمعه الشيوعي .

واذا كانت الشيوعية تقوم على أفكار ومبادئ ، مناقضة تماما للأفكار والمبادئ ، التي تقوم عليها الحياة في المجتمعات الأخرى ، فان التربية - والتربية المستمرة ، المقصودة أو الموجهة - تكون ألزم لها ، ولذلك استخدم الشيوعيون « جميع المعاهد والعمليات التربوية ، لبناء مجتمع مثالي ، وتبديل الطبيعة البشرية ، توجيهها اقلية ثورية ، متيقظة صارمة ، لا تعرف الرحمة ، (متفوقة من الناحيتين الأخلاقية والعقلية) ، وهي اللجنة المركزية للحزب الشيوعي في الاتحاد السوفيتي » (٤) . كما

(1) COUNTS, GOERGE S. : The Challenge of Soviet Education; Mc Graw-Hill Book Company, Inc., New York, 1957, p.35.

(2) POSPELOV, P.N. (Edited by) : Vladimir Ilyich Lenin, A Biography ; Second Edition, Progress Publishers, Moscow, 1966, p. 331.

(٣) جورج كاونتس (مرجع سابق) ، ص ١٢٣ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٤٨ .

كان فهمهم للتربية فهما واسعا ، لا يقفون بها عند حد المدرسة ، بل يتعدون المدرسة الى المؤسسات الأخرى ، التى تساهم فى تشكيل (أيديولوجيات) الأفراد والمجتمعات ، شأن المدرسة فى ذلك شأن « الراديو والتليفزيون والمسرح والسينما والصحف ، وحتى المجلات الفكاهية والأوبرا والباليه والمتاحف والسراكى . فكل ما من شأنه التأثير على عقلية الطفل ، موضوع تحت رقابة الدولة » (١) .

ويتفق الدارسون ، على أن الشيوعيين ، أكثر الناس اهتماما بالتعليم على الإطلاق ، فهاريسون ومايرز يريان أنه فيما يتصل بالانفاق على التعليم منسوباً الى الدخل القومى ، « سجل الاتحاد السوفيتى أعلى رقم ، اذ وصلت النسبة فيه الى ٧٠٪ (وان كانت تشمل الانفاق على التنمية الثقافية والعلمية ، الى جانب التعليم » (٢) — كما سبق — كما يرى جورج كاونتس ، أن البلاشفة قد تفوقوا فى نظرتهم الى التعليم ، « على زعماء أى مجتمع آخر على ظهر الأرض ، ولا تقل عنايتهم الشديدة بأساليب التعليم ، ومحتويات البرامج المعدة لتشكيل عقول الشباب و (الكبار) ، عن عنايتهم بعتاد قواتهم المسلحة ، أو بنظامهم الاقتصادى ، لأنهم يرون أن التربية (سلاح بتار) فى (قضية الشيوعية) . ولولا ما أنشأه البلاشفة من هيئات تعليمية واسعة النطاق ، لما كان لهم من القوة فى العالم ، ما يستمتعون به اليوم » (٣) .

وللتربية فى المجتمع الشيوعى هدف مزدوج ، فهى — من ناحية — وسيلة الدولة للتنمية (الأيديولوجية) ، وهى — من ناحية أخرى — وسيلة الدولة للحصول على القوى البشرية اللازمة لتحقيق (التنمية المادية) — مدار الفكرة الشيوعية وهدفها .

فمن حيث اتخاذ التربية وسيلة لتحقيق التنمية الأيديولوجية ، نجد الدولة — والحزب الشيوعى — تسيطر على كل المؤسسات التربوية ، النظامية ، وغير النظامية ، لبت (العقيدة) الشيوعية فى النفوس — نفوس الصغار ونفوس الكبار ، ولذلك كان مما لفت نظر جورج كاونتس فى

(1) RUSSELL, WILLIAM F., Op. cit , p. 85.

(٢) فردريك هاريسون ، وتشارلز أ. مايرز (مرجع سابق) ،

ص ٢٥٢ .

(٣) جورج كاونتس (مرجع سابق) ، ص ٤٣٨ ، ٤٣٩ .

دراسته للمجتمع السوفيتي ، انه « ما من دولة في التاريخ ، اللهم الا الدول الدينية ، قد اظهرت من الاخلاص لتعاليم زعمائها وأنبيائها ، مثل ما اظهره البلاشفة لزعمائهم .

ذلك ان العقيدة الشيوعية تقرر ان الماركسية - اللينينية تراث لا يستطيع تقدير قيمته ، لأنها هي التي قادت البلاشفة الى النصر في عام ١٩١٧ ، والى اقامة (ديكتاتورية البروليتاريات) ، وهي التي تضع الأسس النظرية للمجتمع السوفيتي ، وتكشف عن القوانين العالمية الخاصة بالتطور الاجتماعي ، وتوضح كل الخطط والمناهج ، وتضمن النجاح في داخل البلاد وخارجها ، وتهدى الى الطريق المؤدى من الرأسمالية الى الاشتراكية ، وتحقق النجاح النهائي للشيوعية في جميع أنحاء العالم .

فهى والحالة هذه ، (علم العلوم) ، و (الحقيقة تتراءى للجماهير الكادحة ، في جميع أنحاء الأرض) « (١) .

ولذلك نجد « التربية في المجتمع الشيوعي » « تحت سيطرة الدولة . والدولة » « - بكل مؤسساتها - تحت سيطرة الحزب الشيوعي » (٢) .

ومن حيث اتخاذ التربية وسيلة لتحقيق التنمية المادية ، « نظر (ماركس) الى التكنولوجيا على انها القوة الكبرى في التاريخ ، لكن الفكر هو الذى يخلق التكنولوجيا » (٣) ، ومن هنا كان الربط الماهر والذكي والواعى ، بين المؤسسات في المجتمع الشيوعي ، وبين معاهد التعليم ، ولذلك يلاحظ هاريسون ومايرز أن « المفكرين الثوريين ، الذين فكروا في أيديولوجية البلاد الشيوعية ، كانت لديهم استراتيجية واضحة لتنمية الموارد البشرية » ، وأن « الانسان في هذه المجتمعات ، لا ينمو الا لخدمة الدولة ، لا لخدمة أغراضا خاصة » ، وأن « التعليم يميل الى أن يكون وظيفيا ومتخصصا » ، وأن « للتعليم العلمى والتكنيكي أولوية تامة ، ربما كانت أعلى منها في أى نوع آخر من المجتمعات » (٤) .

(١) المرجع السابق ، ص ٣٨٣ .

(٢) دكتور عبد الغنى عبود : « الأيديولوجيا والتربية » (مرجع سابق) ، ص ٢٠٠ .

(٣) كلارك كير (مرجع سابق) ، ص ١٣٥ .

(4) HARBISON, FREDERICK and MYERS, CHARLES A;
Op. Cit., p. 179.

ونتيجة لاتخاذ التعليم وسيلة للتنمية المادية ، نجد ارتباط مؤسسات التعليم بمؤسسات المجتمع ، والتخطيط الحازم للتعليم ، في خط يوازي التخطيط للتنمية المادية والاجتماعية ، ونجد (التنمية العلمية) مدى الحياة، للعاملين في المؤسسات والمرافق المختلفة ، ونجد ابواب التعليم كلها ، ابتداء من التعليم الابتدائي ، وحتى التعليم الجامعي والعالي ، مفتوحة الابواب لكل الراغبين في مواصلة تعليمهم .

ويقوم التعليم في المجتمع الشيوعي ، على أربعة مبادئ رئيسية :

« أولها مبدأ اللاتبقية . وهم يعتبرون المدرسة سلاحا قويا لبناء مجتمع بدون طبقات اجتماعية ، وقد محوا كل ما يوحى بوجود فروق طبقية ، من مناهج المدارس ، على اختلاف أنواعها .

والمبدأ الثاني هو مساواة الجنسين في فرص التعليم » .

« أما المبدأ الثالث ، فهو مساواة الأجناس والقوميات المختلفة ، بعضها ببعض الآخر ، فلا فرق بين الروس أو الأوكرانيين أو اليهود أو القوازيق ، أو أية جماعة قومية » .

« أما المبدأ الرابع ، فهو محو أثر الدين ، بمختلف أنواعه ، من المدارس ، وتنمية النظرة المادية - الإلحادية - العلمية - Maerialistic-Atheistic-Scientific ، نحو الكون ، ونحو التاريخ الانساني ، في أبناء الجيل » (١) .

وينظر الشيوعيون الى الدين على أنه (مخدر) للشعوب ، وعلى أنه وسيلة الرأسماليين للسيطرة على العمال الكادحين (٢) ، ولذلك فانهم يعلنون الحرب عليه في برامج التعليم ، كما أنهم يسمحون بحرية (الدعاية ضد الدين) ، ويحرمون (الدعاية الدينية) ، ويعملون على « قصر الدين على أعمال العبادات ، والقيام بالطقوس ، واستبعاد أي تعاليم أو موعظ ، قد تؤثر في الحياة السياسية والاجتماعية للمجتمع ، فهناك (ايمان شخصي) ، ولكن من غير المسموح به ، أن يترجم هذا الايمان الى أعمال

(١) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : « دراسة مقارنة للإدارة المدرسية » (مرجع سابق) ، ص ٢٥٧ ، ٢٥٨ .
(2) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., pp. 203, 204.

لا تميل اليها الشيوعية السوفيتية « (١) ، وذلك حتى يأتي ذلك اليوم ، الذى لا يكون للدين فيه أى تأثير ، على الأيديولوجيا الفردية والجماعية ، فى المجتمع الشيوعى .

ثالثا : السمات العامة للتعليم فى المجتمع الشيوعى

تعد الماركسية - اللينينية هى الأساس الأيديولوجى ، الذى يدور حوله التعليم فى المجتمع الشيوعى المعاصر .

واذا كانت الفكرة الرأسمالية فكرة (سياسية) فى أساسها ، تتلخص فى (تحرير) الانسان ، واطلاق طاقاته المبدعة ، فان الفكرة الشيوعية ، او الماركسية - اللينينية ، فكرة (اقتصادية) فى أساسها ، تتلخص فى تحقيق (التنمية المادية) تمهيدا لتغيير المجتمع الشيوعى ، ثم المجتمع العالمى .

والتنمية المادية فى الماركسية - اللينينية ، لا تتحقق الا فى اطار ايديولوجى ، تتحدد فيه الوظائف الملقاة على الفرد وعلى الدولة ، ومن ثم كانت الماركسية - اللينينية تتحدث - فى تصوراتها الاقتصادية - عن تصور جديد للمجتمع وللحياة فيه ، تتحقق تلك التنمية المادية فى اطاره .

واذا كانت الماركسية - اللينينية لم تشر الى التربية ، من قريب او من بعيد ، فانها ، من خلال تصورها الجديد للمجتمع ، وللحياة فيه ، كان لها صداها فى الفكر السياسى ، كما كان لها صداها فى الفكر الاجتماعى ، وكان لها - نتيجة لذلك - صداها فى الفكر التربوى .

فمن خلال تصور الفرد وتصور المجتمع ، يمكن أن تتحدد وظيفة التربية ، والأعباء الملقاة عليها ، فمن « الطبيعى أن تكون نقطة الانطلاق فى دراسة التربية السوفيتية ، هى آراء ماركس (١٨١٨ - ١٨٨٣) وانجلز (١٨٢٠ - ١٨٩٥) ، ولينين (١٨٧٠ - ١٩٢٤) ، فقد وضعت آراؤهم فى هذا المجال ، الأحجار الأولى ، التى حددت ، والتى قام عليها صرح التربية السوفيتية « (٢) - ثم التربية الشيوعية كلها ، فيما بعد .

(١) جون فوستر دالاس (مرجع سابق) ، ص ١٩٥ .

(٢) محمد نبيل نوفل : « دراسات فى التربية السوفيتية - ١ » - صحيفة التربية - تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية - السنة الرابعة والعشرون - العدد الأول - نوفمبر ١٩٧١ ، ص ٢٤ .

وفي إطار هذا التصور الفكري للفرد والمجتمع ، قام جهد رجال التربية السوفيت ، وعلى رأسهم كروبسكايا (١٨٦٩ - ١٩٣٩) ، زوجة لينين وشريكة كفاحه ، وصاحبة كتاب (التعليم القومي والديموقراطية) ، الذي يعتبر « من أهم وثائق التربية السوفيتية ، ومصادرها النظرية ، فهو أول كتاب ماركسي في التربية ، يعالج موضوع (المدرسة العلم - عملية) ، ويخطط لما ينبغي أن تكون عليه المدرسة الروسية بعد الثورة ، كما يتتبع ظهور وتطور فكرة الجمع بين التعليم والعمل الانتاجي » (١) .

وقد كتبت كروبسكايا هذا الكتاب سنة ١٩١٥ ، قبل الثورة ، ولكنه لم ينشر الا سنة ١٩١٧ بعد الثورة ، وأشرفت على تنفيذ ما ورد به من فكر تربوي ، في أثناء « عملها سنوات طويلة ، في وظائف مسئولة متعددة ، في قوميستارية التعليم ، بعد ثورة أكتوبر » (٢) .

وبجانب كروبسكايا ، ظهر مفكرون تربويون شيوعيون آخرون ، من أمثال مكارنكو Makarenko (١٨٨٨ - ١٩٣٩) وغيره من رجال التربية الستوفيت ، الذين ساهموا في خلق (نظرية تربوية شيوعية) ، تعد للحياة في المجتمع الشيوعي ، كما تصوره ماركس وانجلز اقتصاديا - طبقت أول الأمر في الاتحاد السوفيتي ، ومنه انتقلت الى أنحاء العالم الشيوعي الأخرى .

وقد استمرت هذه النظرية التربوية الشيوعية أكثر من أربعين سنة (من سنة ١٩١٧ ، حيث الثورة البلشفية ، حتى سنة ١٩٥٨ ، حيث اصلاحات خروشوف ، كما سنرى عند حديثنا عن الاتحاد السوفيتي) - في طور من أطوار التغيير والتعديل والتبديل ، قبل أن تتبلور وتتضح معالمها ، وتصير بحق (نظرية تربوية) ، واضحة المعالم .

ومن الاتحاد السوفيتي ، انتقلت هذه النظرية التربوية الشيوعية ، الى البلاد الشيوعية الأخرى ، بعد الحرب العالمية الثانية (بعد سنة ١٩٤٥) ، « ومن ثم كان التفسير السوفيتي للماركسية ، في النواحي التعليمية ، هو ما اعتنقته تلك الدول ، وتلاءمت معه . ولما كان ذلك التفسير ، قد حمل في طياته ، بعضا من آثار التراث الروسي القديم ، كان

(١) محمد نبيل نوفل : « دراسات في التربية السوفيتية - الأصول الفلسفية - كروبسكايا » - الكتاب السنوي ، في التربية وعلم النفس - بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس - عالم الكتب - ١٩٧٣ ، ص ٧٧ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٧٤ .

تعلّما سوفيتيا روسيا « (١) ، سرعان ما بدأت نظم التعليم في هذه البلاد، تتحرر مما به من طابع سوفيتى محلى، ليأخذ طابعا خالصا، يتفق مع الظروف الخاصة بكل بلد من هذه البلاد ، في ظل الماركسية - اللينينية .

ورغم ذلك ، فان الأساس الأيديولوجى : الذى يربط بين نظم التعليم في هذه البلاد الشيوعية ، واحد ، ولذلك نجد - رغم الاعتبارات المحلية التى تفرق بين التعليم فى هذه البلاد الشيوعية - كثيرا من السمات العامة للتعليم بها ، نتيجة للأيدىولوجيا الشيوعية ، التى تجمع بينها ، وهى أيديولوجيا ، تقوم على التوحيد بين المجتمعات ، أكثر مما تقوم على تحقيق فرديتها ، كما هو الحال فى الأيدىولوجيا الرأسمالية .

ونتيجة لذلك ، نجد للتعليم فى هذه البلاد سمات عامة ، تكاد أن تجعل من نظم التعليم المختلفة فى البلاد الشيوعية - رغم الفروق المحلية بينها - نظاما تعليميا واحد (٢) ، وهذه السمات العامة هى :

١ - سيطرة الدولة والحزب الشيوعى على التعليم : وهذه السيطرة سيطرة حازمة ، لا تعرف التنوع أو المرونة ، شأنها فى ذلك شأن سيطرة الدولة على التعليم ، فى أى بلد استبدادى أو ديكتاتورى .

وهذه السيطرة الشيوعية على التعليم ، جزء من سيطرتها على كل المرافق بالبلاد ، تمكينا للدولة من أن تخطط وتنفذ ، وتحقق التقدم الذى تنشده ، والذى يعود بالخير ، على المواطنين جميعا .

وهذه السيطرة الشيوعية على التعليم وغيره من المرافق ، هى جوهر الماركسية - اللينينية ، وهى تعنى - فى نظر لينين صراحة - الحكم الفردى أو « الادارة الفردية » ، التى تؤمن « بصورة أفضل ،

(١) دكتور وهيب سمعان : التعليم فى الدول الاشتراكية (مرجع سابق) ، ص ١ ، ٢ .

(٢) لذلك عنون هذا الفصل كله ، (بالأيديولوجيا والتربية فى المجتمع الشيوعى) ، وكان الكلام فيه عن مجتمع واحد ، لاعتن مجتمعات متعددة ، كما تم عند الحديث عن المجتمعات الرأسمالية ، لأن كل المجتمعات الشيوعية ، صورة متشابهة ، لا تنوع بينها ولا مرونة ، مهما اختلفت ظروفها المحلية .

اكفاً استخدام للقدرات البشرية ، والتحقق بشكل عملي ، وليس شفاهياً ،
من العمل الذي أنجز » (١) .

ولذلك تترجم هذه (الإدارة الفردية) الشيوعية في مجال التعليم ،
فنجده موضوعاً تحت سيطرة الدولة وإشرافها ، تديره بحزم ، مع غيره من
مرافق البلاد ، وتوجه شئونه ، وتحدد مناهجه وبرامجه ، ومحتويات تلك
المناهج والبرامج ، ونظم العمل بالمؤسسات التعليمية ، كما تشرف
- بحزم أيضاً - على تنفيذ سياسات التعليم ، ونظم العمل بالمدارس ،
بشكل يخلق « درجة كبيرة من التوحيد ، في النظرية والتطبيق ، تلفت
النظر » (٢) ، حيث تقوم كل مدرسة في المجتمع الشيوعي في سياستها
التعليمية ، وفي كل صغيرة وكبيرة ، تتصل بالعمل المدرسي ، بالتنفيذ الحازم
الدقيق الصارم « لما تصدر السلطات المركزية والحزب الشيوعي من
أوامر وتعليمات ، لا يجوز مخالفتها أو الحيدة عنها ، مهما كانت الظروف ،
إلا بأذن من هاتين السلطتين » ، « فكل ما يتصل بالعملية التربوية ، من
أهداف ، ووسائل لتحقيق هذه الأهداف ، تضعه السلطات العليا ، وعلى
المدارس ، أن تخضع له ، وتسير وفقه » (٣) .

ولذلك يلفت نظر كاندل ، في نظام التربية الشيوعي ، ما للكتاب
المدرسي من منزلة وأهمية فيه ، فهو يعد « الوسيلة الرئيسية للتعليم ،
حيث يلعب دوراً رئيسياً في التربية الشيوعية » (٤) ، وحيث لا يستطيع
المدرس أن يحيد عنه ، أو ينحرف عما كتب فيه .

والإدارة التعليمية في المجتمع الشيوعي تتسلسل بشكل هرمي ، نجد
فيه الحزب الشيوعي - على القمة - يتخذ كل القرارات ، ويحدد كل
السياسات ، المتعلقة بالتعليم وغيره من المرافق ، لتأخذ منه كل وزارة
ما يخصها من هذه القرارات ، لتنفيذها تنفيذاً حرفياً دقيقاً .

(١) ف. ا. لينين : عن الدفاع عن الوطن الاشتراكي - مطبوعات
وكالة أنباء نوفوستي - ١٩٧٠ ، ص ١٠٧ (من خطاب في المؤتمر الثالث
للمجالس الاقتصادية (٢٢) في عموم روسيا - في ٢٧ يناير ١٩٢٠) .
(2) GRANT, NIGEL : Soviet Education ; Penguin Books,
1964, p. 32.

(٣) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : « دراسة مقارنة للإدارة
المدرسية » (مرجع سابق) ، ص ٤٣١ ، ٤٣٢ .
(4) KANDEL, I.L. : The New Era in Education. A Compa-
rative Study ; Houghton Mifflin Company, Boston, 1955, p. 230.

وتأخذ الوزارات المركزية لمشرفة على التعليم هذه القرارات ، وتحولها الى سياسات تعليمية ، تصدر بها قرارات ، الى السلطات التعليمية المحلية الأقل منها ، وهكذا ، حتى تصل تلك القرارات الى المدارس ، فتنفذها تنفيذا حرفيا دقيقا أيضا ، بشكل يضمن التوحيد ، ولا يسمح بأى قدر من التنوع أو المرونة .

ولكى تضمن السلطات الشيوعية ذلك ، فإن الحزب الشيوعي « يضع ممثلا للحزب في كل وحدة تعليمية ، صغيرة كانت أو كبيرة ، للتأكد من أن سياسة الدولة ، وسياسة الحزب ، تنفذان بكل دقة ، ويكلف هؤلاء الممثلون بالتأكد من أن الفلسفة الشيوعية تسود البرامج والتنظيمات المختلفة » (١) . كما يقوم البوليس السياسى بدور كبير في هذا المجال ، ليتأكد « من ولاء المشتغلين بالادارة التعليمية والمدرسية ، وكل المدرسين والتلاميذ ، وغيرهم ممن يتصل بالتعليم ، كبيرا كان أم صغيرا ، للنظام الشيوعي » (٢) .

ويقابل هذه السيطرة الحكومية والحزبية على شئون التعليم ، اضطلاع الدولة بمسئولية تمويله ، بمختلف أنواعه ومراحله ، فالتعليم في المجتمع الشيوعي مجاني ، مهما قدم من خدمات تعليمية ، بل أن المتفوقين من الطلاب ، خاصة في مرحلة التعليم العالى والجامعى ، كثيرا ما يحصلون على مرتب ، يستفنون به عن العمل ، حتى يتفرغوا للدراسة ويستفدوا من برامج التعليم التى تقدم .

٢ - التنمية الأيدولوجية المستمرة : وذلك لفرس الماركسية - اللينينية في النفوس ، وتنمية هذا الفرس حتى يصير أصيلا فيها ، لا يتزعزع ولا يهتز ، وذلك لأن الماركسية - اللينينية هى الأساس النظرى ، الذى تقوم عليه الحياة في هذا المجتمع ، ومن ثم كانت هى (علم العلوم) ، أى العلم الذى يفسر كل العلوم الأخرى ، والذى في ضوئه يكون للتاريخ والجغرافيا والأدب ، واللغة والرياضيات والعلوم وغيرها ، معنى ، وبدونه تكون هذه العلوم وسيلة تسيطر بها البورجوازية على الجماهير الكادحة ، كما هو الحال في المجتمعات الرأسمالية ، ويتحول المجتمع من مجتمع مثالى (نظيف) ، الى مجتمع بورجوازي (استغلالي) .

(١) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : « دراسة مقارنة للإدارة المدرسية » (مرجع سابق) ، ص ٢٦٠ .
(٢) المرجع السابق ، ص ٢٦١ .

ولذلك تدخل الماركسية — اللينينية في برامج التعليم ، بطريقة مباشرة ، وبطريقة غير مباشرة ، ابتداء من السنوات الأولى للتعليم ، وحتى نهاية مراحل التعليم ، كما تستمر مدى الحياة ، من خلال برامج الإذاعة والتلفزيون ، وما تكتبه الصحف ، وما يقدمه حتى السيرك ، وما يعرض حتى في المتاحف ، ومن خلال البرامج التدريبية المستمرة — السياسية وغير السياسية ، التي تقدم للعاملين في المجتمع ، ومن خلال منظمات الشباب والحزب الشيوعي .

وليس معنى ذلك ، أن الماركسية — اللينينية ، تدرس — كنظرية — في السنوات الأولى من التعليم ، وإنما هي تستغل كل المواد للتمهيد لها ، فموضوعات القراءة في السنوات الأولى ، يمكن أن تدور موضوعاتها حول التعاون والصراع ضد المستغلين ، وحول أهمية الدولة لسعادة الفرد . وما يقال عن القراءة ، يمكن أن يقال عن الجغرافيا والتاريخ وغيرهما . ويكون ذلك كله تمهيدا لتدريس الماركسية — اللينينية — كنظرية — في التعليم العالي والجامعي .

أى أن الأساس الأيديولوجي للحياة في المجتمع الشيوعي ، يقدم للأطفال ، منذ السنوات المدرسية الأولى ، بما يتفق ومراحل نموهم ، سواء في المدرسة ، وفي المنظمات المدرسية وغير المدرسية ، التي يحتكون بها ، ومن خلال برامج النشاط — المدرسي وغير المدرسي — التي يشتركون فيها .

فالجهاز التعليمي في المجتمع الشيوعي ، ليس قاصرا على المدرسة وحدها ، وإنما هو يضم كل أجهزة الدولة ، ولذلك فالتعليم فيه « واسع في مفهومه وتطبيقه . وهو يضم كل الجهاز الثقافي ، وكل الهيئات التي يمكن أن تؤثر كثيرا أو قليلا في عقول الصغار والكبار . ويشمل ذلك الجهاز ، المدارس ، من دور الحضانة ، إلى الجامعات والمعاهد العليا ، كما يشمل عددا كبيرا من المدارس ، التي تهيب تدريباً مهنياً ، على مستويات مختلفة — كل هذا بجانب الصحف والمجلات الدورية والكتب والمكتبات ، ووسائل الاتصال المختلفة ، كالراديو والتلفزيون ، وهو لا يغفل أيضا أمر الهيئات الأخرى ، كالمرح والسيرك والملاعب والنوادي والمتاحف . كما يضع في الاعتبار كل الانتاج الموسيقى والفنى والعلمى ، ويعتمد اعتمادا كبيرا على منظمات الأطفال والشباب » (١) .

(١) دكتور وهيب إبراهيم سمعان : دراسات في التربية المقارنة

(مرجع سابق) ، ص ١٤٩ ،

ومن أجل هذا الربط الكامل بين الأيديولوجيا والتربية في المجتمع الشيوعي ، وهذه التنمية الأيديولوجية المستمرة في هذا المجتمع ، بما يتفق والماركسية - اللينينية ، وذلك الفهم الواسع الشامل لمفهوم التربية ، واخضاع كل وسائلها لسيطرة الدولة ، توجيهها في حزم - كان ذلك الفهم الخاطيء الشائع ، الذي يرى فيه البعض أن الأيديولوجيا لا ترتبط بالتربية الا في المجتمع الشيوعي ، شأنه في ذلك شأن المجتمعات الديكتاتورية أو الاستبدادية .

٣ - الاهتمام بالنظام والتربية الخلقية : وقد رأينا في تقديمنا للأيديولوجيا والتربية في المجتمع الشيوعي ، في هذا الفصل ، أن (النظام) هو العمود الفقري للأيديولوجيا الشيوعية ، كرد فعل للفوضوية الفوغائية ، التي تعيشها أوروبا منذ ثورة الاصلاح .

والمقصود بالنظام في الماركسية - اللينينية ، هو احترام القيادة ، وعلى رأس هذه القيادة ، الحزب الشيوعي (الصفوة المختارة) والدولة ، واحترام القيادات الأصغر ، لا من أجل ذواتها ، بل لأنها تستمد هيبتها ونفوذها من القيادة العليا ، فالقيادة العليا تتجسد فيها ، أو بعبارة أخرى ، انها هي التي تنفذ ما تأمر به هذه القيادة العليا .

والولاء للسلطة أو الخضوع لها ، وكذا الولاء للدولة ، واحترام القانون الذي تضعه السلطة أو الدولة ، قد يبدو منافيا للحرية ، ولكنه من وجهة نظر (المادية الجدلية) هو الحرية ذاتها ، فان « القوانين هي شروط الحرية » ، « والواجبات الاسرية المفروضة على الشخص ، بحكم عضويته في الأسرة ، أو الواجبات المفروضة عليه بحكم عضوية الفرد في المجتمع أو الدولة ، لا تعد تحديدا أو تقييدا للحرية ، وانما هي تجسيد لهذه الحرية » . « وطاعة قوانين الدولة أو الأسرة ، هي طاعة المرء لنفسه ، وهي التحقق الفعلي لحرية » (١) .

فالدولة في نظر هيجل Hegel - صاحب التأثير الأكبر في الماركسية - « هي الله . وباسم هذا الشيء المبهم ، غير المحسوس ، يجب على ملايين البشر أن يعدوا أنفسهم للعمل ، وتحمل الآلام ، وتجزع غصص الموت » (٢) .

(١) عبد الفتاح الديدي (مرجع سابق) ، ص ٦٧ .

(٢) هـ . ا . ل . فشر (مرجع سابق) ، ص ٢٠٣ .

والحرية - في نظر هيجل - ليست أن يفعل الانسان ما يحلو له ، لأنها بهذا الفهم خالية « من أى معنى أخلاقى . وانما الحرية عنده قدرة المرء على تحقيق ذاته ، وليست الذات أنا محضا ، وانما هى من الوجهة العينية شخصية ، ذات ميول وقدرات محدودة . ويتوقف كنه هذه الميول والقدرات تماما ، على ما يتلقاه الفرد ، من المجتمع الذى يعيش فيه ، من تدريب وتعليم . واذن فأول خطوة نحو معرفة المرء لذاته ، وثقيفه لذاته ، هى اعتراف المرء بانتمائه الى مجتمع متطور تاريخيا . » فالشخص الحر ، هو ذلك الذى يعرف كيف يفرض بنفسه على نفسه ، تلك الواجبات والمسئوليات ، التى تحملها اياه الدولة ، وهى - في نظر هيجل - أعلى النظم الاجتماعية « (١) .

ومن هنا كان الاهتمام بتعليم (النظام) فى المجتمع الشيوعى منذ الصغر ، وكان الاهتمام بالتربية الخلقية ، والمقصود بالتربية الخلقية فى النظام الشيوعى ، هو تعالم الأخلاق الشيوعية ، المتفقة مع (المادية الجدلية) ، من شفقة ورحمة ، وعطف على الصغير ، واحترام للكبير ، وتعاون فى بناء المجتمع ، وحب للعمل والعمال ، وتأيد للكادحين فى كل مكان ، وكراهية للاستغلال والمستغلين ، وتعاون للقضاء عليهم ، واعلاء للعقل ، واحتقار للدين ، الذى يعد - فى نظر الشيوعية - (أفيون الشعوب) ، بتعليمه النوم والتكاسل ، سعيا وراء (وهم باطل) ، هو (خلاص الروح) .

فالمدارس - كل المدارس - تسير على أساس قواعد معينة للسلوك ، يجب أن يتصرف التلاميذ على أساسها ، فيتعلمون كيف يعاملون مدرسيهم ، ويؤدون واجباتهم المنزلية ، ويعاملون زملاءهم الكبار والصغار ، ويساهمون فى حفظ النظام فى الفصل ، والنظام العام فى المدرسة .

فالعطف على الصغير ، واحترام الكبير ، والتعاون مع الزميل ، واحترام القوانين ، هى (النظام) الذى تلتزم به التربية الخلقية فى المدرسة ، والمدرس ينفذ هذا النظام ، والادارة تؤيده فى ذلك وتعضده ، والمجتمع يرضى عنه ، والحزب يحميه ، واللوائح والقوانين تضمن له ذلك كله رسميا .

(١) عصر الأيدولوجية (مرجع سابق) ، ص ٩٩ ، ١٠٠ .

ومنظمات الشباب ، في أوقات الدراسة وفي غير تلك الأوقات ، تنتم عمل المدرس ، أو بتعبير أصح ، تثبته وتؤكدده ، وتدريب عمليا عليه ، حتى يصير (النظام) ، جزءا من شخصية المتعلم .

والثواب والعقاب من الوسائل الفعالة التي يلجأ اليها في التربية الخلقية وتعليم النظام ، في المجتمع الشيوعي ، ومن أهم وسائل الثواب والعقاب ، الحصول على (الرضا الجماعي) ، أو (الإنكار الجماعي) ، والتصعيد في منظمات الشباب المختلفة ، أو العزل منها ، وللعزل منها آثار خطيرة ، تمس مستقبل الطفل كله ، لأنه قد يؤدي إلى تحريم انضمامه إلى الحزب الشيوعي بعد الكبر ، ولذلك من الآثار الخطيرة ما هو معروف .

كذلك من وسائل العقاب ، عدم الانتقال من صف دراسي إلى آخر ، حيث « تنال درجات السلوك عادة ، أهمية بالغة في حياة التلميذ ، تفوق أهمية الدرجات التي يحصل عليها في النواحي الأكاديمية ، فقد يعيد العام الدراسي ، إذا ما فشل في الحصول على درجة مقبولة في السلوك » (١) .

أما العقاب البدني ، فهو محرم تماما في التربية الشيوعية ، وربما كان هذا العقاب البدني - إذا قورن بألوان العقاب الأخرى السابقة - أخف منها ، وأشد وطأة .

والهدف من تعليم النظام ، والاهتمام بالتربية الخلقية على النحو السابق ، هو أن يشب الصغير وقد (تشرب) التقاليد الشيوعية ، وتحلى بأخلاقيها ، وعرفها نظريا ، كما مارسها عمليا ، مما يسهل للدولة والحزب مهمتهما ، في وضع الخطط وتنفيذها ، دون مقاومة أو معارضة .

ولذلك « تعد التربية الخلقية في الدول الاشتراكية موضوعا مناسباً للبحث والتجريب والنشر عنها ، وبذلك لا تقل أهمية البحث فيها ، عن أهمية البحث في طرق التدريس أو المناهج ، أو غيرها من المجالات التربوية المعروفة » (٢) .

٤ - الاهتمام بالتنمية المادية : والتنمية المادية ، هدف الأهداف

(١) دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد منير مرسى (مرجع سابق) ، ص ٧٤ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٧٤ . .

في الماركسية - اللينينية ، كما سبق عند الحديث عن (الفكرة الشيوعية) ،
(الشيوعية والتربية) ، وعند تقديمنا (للسلمات العامة للتعليم في المجتمع
الشيوعي) ، في هذا الفصل . فالتنمية المادية هي محور الحياة في
(المجتمع المثالي) ، الذي تنشده الماركسية - اللينينية ، وهي الوسيلة
لتحقيق قوة هذا المجتمع ، لتمكينه - بعد ذلك - من السيطرة على
العالم ، ودحر الرأسمالية والاستغلال في كل مكان .

ولا تتحقق تلك التنمية المادية - في نظر الشيوعية - في القرن
العشرين - دون الاهتمام بالعلم والتكنولوجيا ، ولذلك يلفت النظر في
المجتمع الشيوعي « ما للعلم من منزلة ، فهو بعد الماركسية - اللينينية
كلمة تفعل فعل السحر ، وكلمة (علمي) كلمة تستهوي جميع العقول ،
ولكن العلم يجب أن يكون بطبيعة الحال هو (العلم الحق) ، لا (العلم
الزائف) ، المنتشر في كثير من ميادين البحث في (البلاد البورجوازية) .
يجب أن يكون علما يهدف الى تحقيق مصالح (الشعب) ، لا (علما من
أجل العلم وحده) » . « يضاف الى هذا ، أنه يجب أن يكون (علما
وطنيا) ، أي علما يبغي خدمة الوطن » (١) .

ويرى كومبز أن « الاتحاد السوفيتي والدول الاشتراكية الاخرى
في أوربا » قد « ذهبت الى أبعد مما استطاعت الدول الغربية أن تصل
اليه ، في تحطيم العوائق المصطنعة ، التي أبقت على الانفصال غير
الصحي ، بين التعليم المدرسي والتعليم غير المدرسي ، لفترة طويلة » ،
وأن « الأنظمة التعليمية في هذه الدول ، قد أوجدت وابتدعت ، علاقة
وثيقة جدا ، بين العمل والدراسة » (٢) .

فالعلم في المجتمع الشيوعي ليس علما للعلم ، وإنما هو علم للمجتمع ،
وهو ليس مجرد المتعة ، وإنما هو علم له وظيفة في النهوض بالبلاد .

ومعنى ذلك أن الهدف النهائي لهذا العلم ، هو أن يتحول الى
(تكنولوجيا) تغير وجه المجتمع ، وترجم الآمال الى واقع ، وقد كان

(١) جورج كاونتس (مرجع سابق) ، ص ٢٥٣ .

(٢) ف. كومبز : أزمة التعليم في عالمنا المعاصر - ترجمة الدكتور
أحمد خيرى بكظم ، والدكتور جابر عبد الحميد جابر - دار النهضة
الغربية - ١٩٧١ ، ص ٢٣٤ ، ٢٣٥ .

ماركس ، ينظر الى « التكنولوجيا » على أنها القوة الكبرى في التاريخ « (١) ، ولذلك ما أن سيطر لينين على السلطة ، حتى عمل على « التخلص من التخلف التكنيكي الاقتصادي للبلاد » ، والتوصل الى مستوى أعلى من التطور ، في قوى الانتاج « (٢) ، كما عمل على الربط بين المدرسة والحياة ، وبين النظرية والتطبيق ، وعلى الاهتمام بالعمل المنتج في المدرسة ، واهتم بربط المدرسة - والجامعة - بالمزارع والمصانع ، وغيرها من المؤسسات الاجتماعية - وكان ذلك هو أساس فكرة التعليم البوليتكنيكي ، الذي صار من أوضاع سمات التعليم في المجتمع الشيوعي .

ولذلك نجد في برامج التعليم في المجتمع الشيوعي ، اهتماما واضحا بدراسة العلوم والطبيعات والهندسة ، وتطبيقات هذه العلوم في مجالات الصناعة والزراعة ، وفي مختلف المؤسسات الانتاجية .

كما نجد التخطيط للتعليم ، من أوضاع سمات التعليم في المجتمع الشيوعي ، فمعاهد التعليم لا تنشأ جزافا ، وإنما هي تنشأ وفق مخطط قومي عام للتنمية ، بحيث يتخرج الخريجون ، ولكل منهم دور يقوم به ، وقد أعد له . ويشير بروكوفيف Prokofiev - فيما يتصل بالاتحاد السوفيتي - الى أن « تعداد طلاب الجامعات والكليات السوفيتية ، تحدده متطلبات الاقتصاد القومي من الأخصائيين » ، حيث « تخطط البلاد ، لعدد المصانع الجديدة ، وطاقتها وأماكنها وأنواعها ، كيميائية أو هندسية ، أو غير ذلك » . « وبذلك يكون من السهل تحديد عدد الأخصائيين المطلوبين » (٣) .

ومعنى ذلك أن التخطيط للتعليم يتم ، قبل سنوات من الحاجة الفعلية الى القوى البشرية فعلا .

(١) كلارك كير (مرجع سابق) ، ص ١٣٥ .

(٢) ل . ١ . ليونتييف : الموجز في الاقتصاد السياسي - ترجمة أبوبكر يوسف - مراجعة ماهر عسل - من سلسلة (من الفكر السياسي والاشتراكي) - دار الكاتب العربي للطباعة والنشر - ١٩٦٧ ، ص ١٩٣ .

(3) PROKOFIEV, M. A. : «The Soviet Higher School» — Chapter One from : HIGHER EDUCATION IN THE U.S.S.R., UNESCO ; Educational Studies and Documents, No. 39, 1961, p. 10.

ولذلك كان التوسع في خطط التنمية المختلفة ، يقابله توسع آخر في خطط التعليم ، وفي أنواع معينة من التعليم ، تتطلبها خطط التنمية ، فالمجتمع الشيوعي يستطيع ، من خلال تخطيطه للتعليم - على حد تعبير هاربيسون ومايرز - « انتاج مختلف أنواع الأفراد العلميين والمهنيين والاداريين ، اللازمين للمجتمع الشيوعي » (١) ، والقادرين على خلق « مجتمع صناعي متقدم ، يسعى الى أن يجعل صوته مسموعا في العالم كله ، والى أن ينشر أيديولوجيته » (٢) .

وقد وضع البلاشفة في الاتحاد السوفيتي ، بعد الثورة البلشفية (الشيوعية) به ، نصب أعينهم - كما سنرى - « التخلص من التخلف التكنيكي الاقتصادي للبلاد ، والتوصل الى مستوى أعلى من التطور في قوى الانتاج » (٣) ، وذلك بهدف تحويل « روسيا الزراعية المتخلفة ، الى قوة عالمية قيادية » (٤) ، ولذلك كان للبلاشفة - على حد تعبير هاربيسون ومايرز - « استراتيجية واضحة ، لتنمية الموارد البشرية » ، وكان « للتعليم العلمي والتكنيكي أولوية تامة ، ربما كانت أعلى منها في أي نوع آخر من المجتمعات » (٥) ، كما كان اهتمامهم موجها بالدرجة الأولى ، الى التعليم العالي عموما ، فوصل عدد الطلاب به سنة ١٩٣٩ الى ما « يزيد على ما كان لدى ٢٢ دولة أوروبية ، مضافا اليها اليابان » (٦) ، والى التعليم الفني خصوصا ، فأصبح « يتخرج في الاتحاد السوفيتي من المهندسين ، ما يزيد ٣ مرات ، عما في الولايات المتحدة » (٧) مثلا .

كما أن تلك التنمية المادية تستدعي نوعا آخر من التعليم ، هو

(١) فردريك هاربيسون ، وتشارلزا . مايرز (مرجع سابق) ،

ص ٢٤٧ .

(2) HARBISON, FREDERICK and MYERS, CHARLES A. ; Op. Cit., pp. 156, 157.

(٣) ل . أ . ليونتييف (مرجع سابق) ، ص ١٩١ .

(٤) ف . يليوتن : التعليم العالي في الاتحاد السوفيتي - ترجمة

محمود حشمت - دار يوليو للنشر ، ص ٩ - من المقدمة .

(5) HARBISON, FREDERICK and MYERS, CHARLES A. ; Op. Cit., p. 179.

(6) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 318.

(٧) أوليغ بيسار جيفسكي : لمحة عن العلم السوفيتي - دار الطبع

والنشر باللغات الأجنبية - موسكو ، ص ٨ .

تعليم الكبار ، فلا تنتهى علاقة الإنسان بالتعليم ، فى المجتمع الشيوعى ، بمجرد حصوله على (الشهادة) ، والتحاقه بالعمل ، بل ان هذه العلاقة تستمر وتتوسع .

فهناك محو الأمية ، بالنسبة لمن فاتتهم فرص التعليم فى الماضى ، وتكون تلك الظاهرة مألوفة أول سيطرة الشيوعيين على الحكم ، ولكن جهدهم فى نشر التعليم العام - كما سنرى - يقضى عليها ، بمرور الوقت . وهناك محو الأمية السياسية ، من خلال نشاط الحزب الشيوعى .

وهناك الجامعات ، للراغبين فى تعليمهم العالى ، خاصة العمال والفلاحين - كما سنرى .

وهناك الجامعات أيضا ، للتجديد العلمى المستمر لقوى الشعب العاملة ، وذلك بهدف « تحقيق مزيد من التقدم العلمى والتكنولوجى ، وتزويد الشعب العامل بالمعلومات العلمية . ولذلك فان تلاؤم التقدم العلمى والتكنولوجى ، يجعل من الضرورى تعليم العلماء والتكنولوجيين ، ورفع المستويات الثقافية التكنيكية لكل العمال .

وهذه العملية الموضوعية ، تقوم بها معا - وتدفعها بقوة - وفقا لعمل مخطط - الحكومة ، والهيئات الاجتماعية ، بما فيها الجامعة . « وهناك العديد من الكليات والجامعات ، التى تكون جامعات شعبية - علمية وتكنولوجية » .

« وتقوم هذه المنظمات ، والمؤسسات الأخرى المماثلة ، التى ترعاها الجامعات والكليات ، بتقديم المعلومات ، حول أحدث التطورات ، فى مختلف فروع العلم والانتاج ، وفقا لأحدث القواعد العلمية » (١) .

٥ - العناية بالمدرسة العامة ، وتحريم المدارس الخاصة : والمقصود بالمدرسة العامة ، هو تلك المدرسة الموحدة ، المفتوحة الأبواب للجميع ، يغترفون من علمها ما يشاءون بالمجان ، ما دامت امكانياتهم تتحمل ذلك ، وما دامت امكانيات المجتمع المادية تتحمل ذلك أيضا ، بلا أى تفريق ، بسبب النوع (ذكر وإنثى) أو الجنس ، أو المركز الاجتماعى أو

(١) ف . يليوتن (مرجع سابق) ، ص ٢٦ .

الاقتصادي ، أو مستوى الذكاء ، ولذلك قلما نجد في المجتمع الشيوعي مدارس للموهوبين مثلا ، كما هو الشأن في المجتمعات الأخرى ، وإنما يترك الموهوبون ليتلقوا تعليمهم مع زملائهم ، في فصولهم ومدارسهم العادية ، ولذلك نجد مدارس الموهوبين ، قاصرة على الموهوبين « في الفنون والتربية البدنية ، وما إلى ذلك » (١) - فقط .

كذلك لا نجد في المجتمع الشيوعي (فيما عدا بولندا) ، مدارس للبنين ، وأخرى للبنات ، وإنما تجلس البنت ، بجانب الولد ، في كل مراحل التعليم ، كما يشتركان معا في مختلف ألوان النشاط ، في داخل المدرسة وخارجها ، ويشتركان معا في منظمات الشباب ، وترقى البنت إلى المراكز القيادية في هذه المنظمات - كالفتى - إذا أثبتت كفايتها ومقدرتها ، وتوفرت فيها الشروط اللازم توفرها في قيادة هذه المنظمات .

ومما يلفت النظر في هذا المجال ، وجود بنين في مدارس الممرضات ممثلا ، ووجود بنات في كليات الزراعة والهندسة . ورغم أن ذلك كله لم يؤد إلى مساواة تامة بين الجنسين في فرص التعايم ، وفي فرص العمل المختلفة ، كما تنشأ الماركسية - اللينينية ، بسبب عوامل خارج النظام التعليمي ، لسلطان التقاليد في بعض البلاد ، أو في بعض المناطق ، إلا أن البلاد الشيوعية قد حققت في ذلك تقدما كبيرا ، والأيام وحدها كفيلة بتحقيق الباقي ، طالما ظل ذلك من العقيدة الشيوعية ، ترضى عنه الدولة والحزب ، ويعملان على تحقيقه .

كذلك لا نجد في المجتمع الشيوعي ، أثرا للمدارس الخاصة ، وذلك لأنها توحى بالطبقية ، ومن المبادئ الأساسية في الفلسفة الشيوعية ، القضاء على الطبقة .

كذلك لا توجد في المجتمع الشيوعي مدارس دينية ، وذلك لأن الشيوعية ، تقوم على تنمية النظرة المادية في النفوس ، وتعتبر الدين (مخدرا) للشعوب ، كما ترى أن « الواجب الحقيقي للإنسان ، تغيير الحقيقة إلى شيء أفضل ، وليس مجرد الحصول على الخلاص الروحي » . « وهناك حملات ضد تدريس الدين من وقت إلى آخر في معظم الدول الاشتراكية ، وغرضها الأساسي ، استبدال الدين بـ « تغيير أخلاقي آخر » ،

(١) دكتور وهيب سمعان : التعليم في الدول الاشتراكية (مرجع

سابق) ، ص ٩٥ . (م ٢٠ - الأيديولوجيا والتربية)

معيّار اجتماعي ، يقول ان ما يتفّع الانسان اجتماعيا ، هو المعيار الصحيح » (١) .

وفي البلاد الاشتراكية المتطرفة أو الشيوعية ، التي لا يزال للكنيسة سلطان فيها ، ولها مدارسها ، كما هو الحال في بولندا ، التي لا تزال بها « قلة من المدارس الخاصة » التي تديرها الكنيسة وبعض الهيئات الخاصة » (٢) ، نجد هذه المدارس « توضع تحت اشراف وزارة التربية والتعليم ، شأنها في ذلك شأن المدارس العامة » (٣) ، تمهيدا للقضاء على الدين فيها ، وضمها الى النظام التعليمي العام ، عندما تنهيا لها الظروف .

وتسمى البلاد الشيوعية الى فتح ابواب المدارس والجامعات لابنائها ، خاصة العمال والفلاحين ، الا أن ظروفها المادية ، ودرجة التقدم الذي احرزته ، والمستوى الاقتصادي الذي وصلت اليه ، هو الذي يتحكم في امكانية تحقيق هذا الهدف .

كذلك تسعى البلاد الشيوعية الى مد فترة التعليم الالزامي الى أطول فترة ، تتحملها امكانيات البلاد ، غير أن اختلاف الظروف الاقتصادية بين البلاد الشيوعية ، يجعل طول فترة التعليم الالزامي يختلف من بلد شيوعي الى آخر ، وهي تصل الى عشر سنوات في ألمانيا الشرقية (من سن ٦ - ١٦) (٤) ، بينما لا تتعدى نفس السنوات العشر في الاتحاد السوفيتي مؤخرا (من سن ٧ - ١٧ سنة) . وتصل هذه المرحلة الالزامية ، الى أقل مستوى لها - من حيث الطول - في يوغوسلافيا ، حيث لا تتعدى أربع سنوات (من سن ٧ - ١١ سنة) (٥) .

ولكن هذه البلاد تسعى جميعا الى مد فترة التعليم العام الالزامي لابنائها ، الى أطول فترة ممكنة ، عندما تتحمل امكانياتها ذلك .

والهدف من الاهتمام بهذه المرحلة في البلاد الشيوعية على هذا

(١) المرجع السابق ، ص ٤٥ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٨٥ .

(٣) دكتور عبد الفتى هبوز « الأيديولوجيا والتربية » (مرجع سابق) ، ص ٢١٠ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٢٨١ .

(٥) دكتور وهيب سمعان : التعليم في الدول الاشتراكية (مرجع سابق) ، ص ٢٢ .

النحو ، هو التنمية الأيديولوجية (السمة الثابتة) ، والتنمية المادية (السمة الثالثة) ، معا ، بالنسبة للمواطنين الصغار ، حتى ينضم كل واحد منهم عند الكبر ، الى (المجتمع الجديد) ، (انسانا جديدا) ، قادرا على الحياة فيه ، والمشاركة فى صنعه والنهوض به ، وفق التعاليم الماركسية - اللينينية .

ولذلك يسير الاهتمام بهذه المرحلة الالزامية من التعليم ، جنبا الى جنب مع محور الأمية بالنسبة للكبار ، الذين فاتهم الفرصة فى الماضى .

منظمات الشباب فى المجتمع الشيوعى

من الخطأ كل الخطأ ، النظر الى النظام التعليمى فى المجتمع الشيوعى ، بشكل منفصل او مستقل عن نظام الحياة فى هذا المجتمع ، ومؤسساته المختلفة ، فكل ما فى المجتمع الشيوعى ، من مؤسسات ونظم وقوانين ، تحت سيطرة الدولة والحزب الشيوعى ، يحددان خط سير المجتمع ككل ، وينعكس ذلك الخط ، على كل المؤسسات والأجهزة فتجدها تسير فيه - بما فى ذلك أجهزة التعليم ومؤسساته ، سواء فى ذلك التعليم المدرسى المباشر ، والتعليم غير المباشر خارج المدرسة .

واذا كان للراديو والتليفزيون والمسارح والصحف وغيرها ، دور غير مباشر فى عملية التربية الشيوعية ، فان لمنظمات الشباب دورا مباشرا ، فى هذه العملية ، بحيث لا يمكن اغفال الحديث عنها ، عند الحديث عن نظام التربية فى أى مجتمع شيوعى ، لأنها تتغلغل فى حياة المدارس والجامعات ، تغفل الحزب الشيوعى فى حياة المجتمع - ومن هنا كانت أهميتها فى نظم التعليم الشيوعية .

ومنظمات الشباب فى المجتمع الشيوعى جزء من التنظيم السياسى الكبير (الحزب الشيوعى) الذى يوجه الحياة العامة فى المجتمع الشيوعى ، ومن ثم كانت هذه المنظمات هى حلقة الوصل بين الحاضر والمستقبل ، وحلقة الوصل - فى الوقت ذاته - بين التعليم وحركة المجتمع .

ولذلك كان مما يلفت النظر فى منظمات الشباب فى المجتمع الشيوعى ، أنها متصلة بمراحل التعليم ، فمنظمات (البيوتريز) ، يبدأ الالتحاق بها ، بمجرد الالتحاق بالمدرسة ، ويستمر الالتحاق بها ، حتى انتهاء الطفل من دراسته بمرحلة التعليم الإلزامى .

وبانتهاء الطفل من دراسته الإلزامية ، وانتقاله الى المرحلة التالية من التعليم ، ينتقل تلقائيا الى منظمة أخرى من منظمات الشباب وهكذا ، وما أن ينتهى من تعليمه ، حتى يلتحق بالحزب الشيوعى . وكل ما يشترط للالتحاق بمنظمة من منظمات الشباب ، هو أن يكون الطفل - أو المراهق - ملتزما بأداب المنظمة ، مشاركاً فى نشاطها ، متجاوباً مع أهدافها .

ويعتبر نشاط منظمات الشباب ، هو المجال ، الذى تظهر فيه القيادات السياسية منذ الصغر ، والتي يتاح لها - غالبا - أن تصقل ، حتى تتولى أدوارا قيادية فى الحزب الشيوعى ، فيما بعد .

والهدف من اهتمام المجتمع الشيوعى بمنظمات الشباب ، هو بناء الجيل الجديد ماركسيا ، وهى شبيهة بمنظمات الكشافة فى المجتمعات الغربية ، الا أن الكشافة فى الغرب محدودة ، قاصر نشاطها على فئات قليلة من الأطفال والشباب ، كما انها تهدف الى تعليم الاعتماد على النفس وما الى ذلك ، أما منظمات الشباب فى المجتمع الشيوعى ، فهى تضم كل الأطفال والشباب تقريبا ، فيما عدا قلة قليلة منهم ، لأسباب مختلفة .

والالتحاق بهذه المنظمات فى المجتمع الشيوعى ، اختياري من الناحية الرسمية ، الا انها فى الواقع ، تكاد أن تكون مفروضة أو إجبارية ، وذلك لأنها تستهوى الصغار ، بتنوعها ، وبما تقدمه السلطات لها من امكانيات للقيام بألوان النشاط الرياضى والاجتماعى والثقافى المختلفة ، ثم أن التدرج فيها هو الطريق الى الالتحاق بالمنظمة الأم بعد الكبر ، وهى (الحزب الشيوعى) ، الذى يضمن للمنضمين اليه ، الأمن والطمأنينة والترقى ، فى المجتمع الشيوعى .

وتقوم منظمات الشباب بألوان مختلفة ومتنوعة من النشاط فى الفصل ، وفى المدرسة ، وفى المجتمع ، فهى التى تقوم بتنظيم الفصل ، وحفظ النظام فى المدرسة ، وتدير الجمعيات المدرسية المختلفة ، كما انها تشارك فى المحافظة على المجتمع وبنائه ، من خلال ما تقوم به من ألوان نشاط ، مثل كنس الشوارع وغرس الأشجار وغيرها . كما انها تعود التلاميذ على النظام والطاعة ، من خلال ألوان النشاط الاجتماعى والرياضى ، التى تقوم بها ، ومن خلال ما تعقده من اجتماعات وحفلات

بحث ، ومناقشة للمشكلات الخاصة والعامة ، ومن خلال ما تقوم به من استعراضات وغيرها .

أى أن لهذه المنظمات فى المجتمع الشيوعى أدوارا ثقافية وسياسية واجتماعية ورياضية وأخلاقية ، يعتبر التفوق فيها ، وإظهار الولاء للنظام ، والالتزام بالأخلاق الشيوعية ، أساسا يتم عليه الترقى الى المناصب القيادية بها - مما يعتبر فى حد ذاته أكبر حافز للعمل الجاد بها .

وتنقسم منظمات الشباب - فى المجتمع الشيوعى -- الى نوعين أساسيين ، هما :

(أ) **منظمات الأطفال** : التى تقبل الأطفال مع التحاقهم بالمدارس ، ويستمرّون بها حتى سن الرابعة عشرة ، أو الخامسة عشرة - سن الانتهاء من المدرسة الإلزامية غالبا .

(ب) **المنظمات الكبرى** : وتقبل المراهقين ، الذين ينتقلون إليها من منظمات الأطفال ، فى سن الرابعة عشرة ، أو الخامسة عشرة ، تلقائيا ، بمجرد انتقالهم الى المرحلة التالية من التعليم ، ويستمرّون بها ، حتى سن الخامسة والعشرين تقريبا - حيث ينضمّون الى الحزب الشيوعى .

ويشترط فيمن ينضم إليها ، أن يكون قد حصل على سجل طيب فى عمله فى منظمات الأطفال ، سواء فى عمله المدرسى فى مرحلة التعليم الإلزامى ، أو فى سلوكه المدرسى العام ، أو فى مساهمته مع زملائه ، وتعاونهم معهم ، فى نشاطهم فى المنظمة .

وتعتبر هذه المنظمات الكبرى امتدادا لمنظمات الأطفال ، إذ تقوم على تنمية كل ما يتعلق بالنواحي العقلية والبدنية والجمالية والخلقية والاجتماعية ، فى حياة المراهقين والشباب ، ومتابعة نموهم ، فى هذه المجالات ، مع ترقية الممتازين منهم ، الى المناصب القيادية ، وتصفية الخاملين ، وإخراجهم من صفوف هذه المنظمات . إلا أن هذه المنظمات ، يغلب عليها الطابع السياسى ، عكس منظمات الأطفال .

وقد تسبق هاتين المنظميتين الأساسيتين للشباب فى البلاد الشيوعية ، منظمة أصغر ، للأطفال دون سن المدرسة ، كمجموعة أبناء أكتوبر (الأكتوبرست) Octoberists فى الاتحاد السوفيتى - كما سنرى عند الحديث عن منظمات الشباب فى الاتحاد السوفيتى .

رابعاً : نظام التعليم في المجتمع الشيوعي

في حدود هذه السمات العامة للتعليم في المجتمع الشيوعي ، يمكن الحديث عن نظام التعليم في هذا المجتمع ، فنراها تنعكس على ادارته وتمويله ومراحله ، واعداد المعلمين به .

(١) ادارة التعليم وتمويله :

ادارة التعليم في المجتمع الشيوعي ادارة مركزية حازمة ، لا تعرف التنوع والمرونة ، ولا تسمح بهما ، وانما هي تهدف الى التوحيد والدمج ، وصب مختلف المواطنين في قالب واحد ، هو الذي تراه الدولة والحزب الشيوعي ، والذي يخلق انماطاً معينة من المواطنين ، وكادرات علمية وفنية معينة ، يحتاج اليها المجتمع في تطوره .

وتدير الدولة التعليم وتشرف عليه في المجتمع الشيوعي ، من خلال وزارة أو أكثر ، فقد تشرف عليه وزارة واحدة ، كما هو الحال في رومانيا والمجر وبلغاريا ، حيث تشرف تلك الوزارة على كل أنواع التعليم ومراحله ، وقد تشرف عليه وزارتان ، أحدهما للتعليم دون العالي ، والثانية للتعليم العالي ، كما هو الحال في الاتحاد السوفيتي وبولندا ، وقد تشترك في الاشراف عليه وزارات أخرى ، غير هاتين الوزارتين ، كما هو الحال في ألمانيا الديمقراطية ، حيث توجد وزارة للاشراف على المدارس الصناعية ، وقد تشترك غير هذه الوزارات ، في الاشراف على بعض أنواع التعليم ، فتشرف وزارة الصحة مثلاً على دور الحضانة ، وتشرف وزارة الشؤون الاجتماعية على رياض الأطفال ، وتشرف وزارة الصحة على كليات الطب ، ووزارة الزراعة على كليات الزراعة والغابات ، وتشرف وزارة الصناعة على كليات الهندسة ، وهكذا ، كما قد تشرف المصانع والمزارع الجماعية على بعض مدارس الحضانة ورياض الأطفال (أبناء العاملات بها) ، وهكذا .

وقد تتجمع كل شؤون التعليم ، المباشر وغير المباشر ، في وزارة واحدة ، كما هو الحال في تشيكوسلوفاكيا والمجر ، كما سنرى فيما بعد .

الآن هذا التنوع في الاشراف على المدارس والمعاهد والمؤسسات التعليمية ، لا يعنى التنوع والمرونة ، لأن كل هذه الوزارات والمؤسسات والهيئات العامة ، التي تشرف على بعض المعاهد التعليمية ، انما تخضع في تسيير أمور التعليم بها لخطة التنمية ، ولأوامر وتوجيهات الوزارات

المركزية ، التي تتلقى الأمر بدورها ، من مجلس الوزراء والحزب الشيوعي ، كما إن للحزب الشيوعي في كل معهد تعليمي ممثلا ، يضمن تنفيذ أوامر وتوجيهات وسياسة الدولة والحزب - كما رأينا عند الحديث عن السمة الأولى من سمات التعليم في المجتمع الشيوعي (١) .

وقد توجد في حدود هذا الاطار العام ، وحدات ادارية متعددة ، تربط بين السلطات المركزية والمدرسة ، فقد ينقسم البلد الواحد الى عدد من الجمهوريات (كالاتحاد السوفيتي) ، أو الولايات (كالمانيا الشرقية) ، فنجد بكل جمهورية ، وبكل ولاية ، وزارة للتربية والتعليم ، ووزارة أخرى للتعليم العالي ، ووزارات أخرى ذات صلة بالنشاط التعليمي كما سبق ، كالزراعة والصناعة والصحة والشئون الاجتماعية ... الخ .

وفي الوقت ذاته ، قد نجد ادارة - أو ادارات - تعليمية ، دون مستوى هذه الوزارات ، تربط بينها وبين المدرسة ، وهكذا .

وذلك كله لا يعنى اللامركزية ، أو استجابة التعليم للظروف المحلية ، وانما هو عبارة عن تبسيط الأمور بالنسبة للسلطة المركزية وتيسير اشرافها على التعليم ، وسيطرتها عليه ، وكل ما يتصل بالسياسة التعليمية مفروض على المدرسة ، وعلى هذه الوحدات الادارية المتعددة الدرجات والمستويات ، من السلطة المركزية ، بل ومفروض على هذه السلطة المركزية نفسها ، من الحزب الشيوعي ومجلس الوزراء ، على المستوى القومي ، حسب خطة التنمية ، التي يضعها الحزب والدولة ، ويشرفان على تنفيذها بكل حزم ودقة ، فيما يتصل بمختلف ألوان النشاط التي يقوم بها المجتمع ، بما فيها النشاط التعليمي .

وقد تشرف على شئون التعليم ، المباشر وغير المباشر ، وزارة واحدة ، تسمى بأى اسم يدل على هذا الاشراف الواسع ، كما هو الحال في المجر وتشيكوسلوفاكيا ، حيث يطلق عليها اسم (وزارة الثقافة) .

وتنقسم وزارة الثقافة في المجر (٢) مثلا الى أربع ادارات رئيسية ،

(١) أرجع الى ص ٢٩٦ من الكتاب .

(2) RICHMOND W. K. : «Educational Planning in Hungary» — COMPARATIVE EDUCATION REVIEW; Vol. 2, No. 2, March 1966, pp. 93-105.

هي : إدارة شئون التعليم ، وإدارة شئون الجامعات والتعليم العالي ، وإدارة شئون التعليم الفني ، وإدارة الشئون الثقافية (كالإذاعة والتليفزيون والصحافة والسينما والمسرح وغيرها) . ويشرف على كل إدارة من هذه الإدارات ، مسئول كبير ، بدرجة نائب وزير .

وتعتبر كل إدارة من هذه الإدارات ، قمة الهرم الإداري ، فيما يتصل بالنشاط الذي تقوم به ، إذ تتبعها إدارات متعددة - يطلق عليها أسماء مختلفة ، وكل إدارة من هذه الإدارات الأصغر ، تتبعها إدارات فرعية ، وهكذا ، حتى يصل الأمر في النهاية إلى المدرسة أو الكلية (بالجامعة) ، أو شركة الإنتاج (إدارة الشئون الثقافية) ، وهكذا .

فإدارة شئون التعليم تنقسم إلى إدارات أساسية ، تشرف على المناهج والكتب ورعاية الأطفال وتعليم الكبار ومنظمات الشباب والتعليم البوليتكنيكي والوسائل التعليمية ، والصحة المدرسية ، وتنقسم كل منها إلى إدارات أصغر ، وهكذا .

فوزارة الثقافة في المجر ، تقوم بدور السلطة المركزية بالنسبة لشئون التعليم .

ويعتبر مثل هذا التنظيم الإداري في المجر ، النموذج المثالي للتعليم في المجتمع الشيوعي ، لأنه يجمع بين التعليم المباشر وغير المباشر في إدارة مركزية واحدة ، وأن كانت البلاد الشيوعية الأخرى ، التي نجد فيها وزارات مستقلة للتربية والتعليم ، والتعليم العالي ، تسير على هذا النظام ، غير أن الحزب الشيوعي ومجلس الوزراء في هذه الحالة ، يقومان بدور السلطة المركزية الكبرى ، حيث يقومان بالتنسيق بين الوزارات التي تشرف على التعليم المباشر (كالتربية ، والتعليم العالي) والوزارات الأخرى ذات الصلة بالتعليم ، من قريب أو من بعيد (كالصحة والزراعة والصناعة) .

وثمة أمر يلفت النظر في إدارة التعليم في المجتمع الشيوعي ، وهو أن الدولة والحزب في المجتمع الشيوعي ، لا يستبدان بالتعليم وحدهما ، وإنما يلجآن في كل أمور التعليم الفنية ، إلى مجلس فني ، من علماء التربية وأساتذة الجامعات ، قبل اتخاذ أي قرار ، أو إجراء أي تعديل .

أما تمويل التعليم في المجتمع الشيوعي ، فهو من مسئوليات الدولة ، وميزانيته جزء من الميزانية العامة للدولة في كل مجتمع شيوعي ، وقد يساهم الأفراد أو الهيئات في النشاط التعليمي أحيانا ، كما هو الحال في مدارس الحضانة ورياض الأطفال ، حيث يساهم الآباء بدفع رسوم رمزية ، وتساهم المزارع الجماعية والمصانع ببعض الأعباء المالية ، إلا أنها لا تعدو أن تكون مساهمات رمزية محدودة ، ولا يمكن أن تعد مشاركة فعلية .

ويتم تحديد نصيب كل وزارة من الوزارات ، من الميزانية العامة للدولة ، في كل بلد شيوعي ، حسب خطة الدولة العامة للتنمية ، والأعباء الملقاة على وزارات التعليم في البلد ، ودورها الذي تقوم به في هذه الخطة ، والنشاط الفعلي الذي تكلف بالقيام به ، وعدد العاملين بها ، وما إلى ذلك . وباقرار الميزانية ، يصبح كل وزير مسئولا عن اتفاق ميزانيته ، فيما خصصت له هذه الميزانية ، ويلقى الوزير بدوره ، هذه المسئولية ، على إدارات التعليم والمدارس ، التي تتولى بالفعل ، اتفاق بنود هذه الميزانية ، ويحاسب على اتفاقها ، حسابا عسيرا .

(ب) مراحل التعليم :

تنقسم مراحل التعليم في المجتمع الشيوعي الى ثلاث مراحل رئيسية ، هي :

١ - مرحلة التعليم الأساسي : وهي تعد الوحدة الرئيسية في كل نظام تعليمي شيوعي ، وهي مرحلة الزامية ، تتم في مدرسة موحدة شاملة (لا في مدرستين : ابتدائية واعدادية أو متوسطة ، مثلا) ، ويختلف طولها حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع شيوعي ، وهي تتراوح في طولها بين سبع سنوات ، وعشر سنوات (بين سن السادسة أو السابعة ، والخامسة عشرة أو السادسة عشرة - فيما عدا البانيا - التي تنتهي هذه المرحلة فيها عند سن الرابعة عشرة) .

وقد تنقسم هذه المرحلة الموحدة الى أقسام (قسم أدنى وقسم أوسط وقسم أعلى) ، إلا أن هذا التقسيم يعد تقسيما داخليا ، في حدود المدرسة الأساسية .

وقد توجد مدارس خاصة للمعوقين في بعض البلاد الشيوعية ، وقد توجد مدارس - أو فصول - خاصة للموهوبين في التربية البدنية

والفنون ، وان كانت مدارس الموهوبين بصفة خاصة ، تلقى معارضة في المجتمع الشيوعي ، كما رأينا عند حديثنا عن السمة الخامسة من سمات التعليم في المجتمع الشيوعي (١) ، لأنها توحى بالتفرقة بين المتعلمين وتفرس الطبقيّة في النفوس ، وتحول دون التعاطف بين أبناء المجتمع الواحد ، ودون أخذ القوى بيد الضعيف ، ولذلك نجد فصول الموهوبين والمتفوقين ، لا زالت تفتح على أساس تجريبي صرف ، في المجتمعات الشيوعية التي تفتحها .

٢ - المرحلة الثانوية : وهي المرحلة الثانية من مراحل التعليم في المجتمع الشيوعي ، والتالية لمرحلة التعليم الإلزامي ، ويلتحق بها غالبية المنتهين من المدرسة الأساسية (الإلزامية) ، تمهيدا لضمها الى المرحلة الإلزامية من التعليم ، بينما يتجه القليلون الى العمل ، وبمقدور هؤلاء القليلين الذين يلتحقون بالعمل ، ولا يواصلون تعليمهم الثانوي بطريقة نظامية ، أن يواصلوه بطرق متعددة ، منها نظام الدراسات المسائية ، ونظام الدراسة بالمراسلة ، ومعاهد تعليم الكبار ، وكلها تلقى تأييدا كبيرا من السلطات التعليمية ومن الدولة ، حيث تقدم الشركات والمصانع تسهيلات كبيرة للعاملين بها ، لمواصلة تعليمهم ، الثانوي والعالي .

والمدارس الثانوية الموجودة بالمجتمع الشيوعي انواع ، منها :

(أ) المدرسة الثانوية العامة (أو الأكاديمية) : التي تركز اهتمامها على المواد الأكاديمية ، مع اهتمامها بالتعليم البوليتكنيكي . ومدة الدراسة بها تتراوح بين ثلاث وأربع سنوات ، يحصل المتعلم بعدها على شهادة (الثانوية العامة) ، التي تؤهله للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا .

(ب) المدرسة الثانوية الفنية (أو المهنية أو الحرفية) : التي تركز اهتمامها على التدريب المهني أو الحرفي ، في الزراعة والهندسة والالكترونيات والمواصلات والخدمات المكتبية والتمريض ، وغيرها من المجالات الفنية ، مع الاهتمام نسبيا بالمواد الأكاديمية . ومدة الدراسة بها تتراوح بين ثلاث سنوات وأربع سنوات ، يحصل المتعلم بعدها على شهادة (الثانوية الفنية) ، التي يستطيع الالتحاق بموجبها ، بأحد الأعمال ، التي تخصص فيها ، أو بالمعاهد العليا الفنية .

(١) ارجع الى ص ٣٠٥ من الكتاب .

وبعض البلاد الشيوعية توفر لخريجي المدرسة الثانوية العامة برامج قصيرة ، لمدة سنتين ، يتدربون فيها تدريباً مهنياً ، على إحدى الحرف .

وتخضع المدارس الثانوية الفنية في بعض البلاد الشيوعية لإشراف وزارات التربية ، وتخضع في بلاد أخرى لإشراف الوزارات الفنية ، التي يعمل خريجو هذه المدارس بها ، كوزارة الصحة ووزارة الصناعة ووزارة الزراعة ووزارة النقل وغيرها ، كما رأينا عند الحديث عن إدارة التعليم في المجتمع الشيوعي .

(ج) مدارس التلمذة الصناعية : التي تركز اهتمامها على التدريب المهني أو الحرفي . ومدة الدراسة بها تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات ، يصبح الطالب بعدها (عاملاً ماهراً) في إحدى الحرف . ومعظم هذه المدارس ملحق بالمصانع .

وتعتبر هذه المدارس اجبارية في بعض البلاد الشيوعية ، كالمانيا الديمقراطية والمجر ، بالنسبة لخريجي المدرسة الأساسية ، الذين لا يلتحقون بأية مدرسة ثانوية - وذلك قبل التحاقهم بأي عمل .

(د) مدارس المعلمين : التي تعد معلمي رياض الأطفال ، والصفوف الأولى (العامة) من المدرسة الأساسية ، ومدة الدراسة بها تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات - مع اختلافات كبيرة بين مختلف البلاد الشيوعية ، في وضع هذه المدارس ، ومدة الدراسة بها ، وتبعيتها ، والمواد التي تدرس بها ، وذلك باختلاف مدى الحاجة إلى المعلمين ، من مجتمع شيوعي إلى آخر .

٣ - مرحلة التعليم العالي : سواء في الجامعات ، وفي المعاهد العليا التي تتمتع بنفس المكانة والمنزلة والأهمية ، التي تتمتع بها الجامعات في المجتمع الشيوعي ، وذلك بسبب اهتمام المجتمع الشيوعي عموماً بالتنمية المادية ، كما رأينا في السمة الرابعة من سمات التعليم في هذا المجتمع (١) ، التي تعني - فيما تعني - العناية بالجانب التطبيقي من العلم ، لا بالجانب النظري منه ، كما تعني الاهتمام الشديد بالعلوم التكنولوجية والتطبيقية ، التي تدفع بعجلة الحياة المادية في المجتمع .

(١) أرجع إلى ص ٣٠١ ، ٣٠٢ من الكتاب .

وتتراوح مدة الدراسة في الجامعات والمعاهد العليا بين أربع سنوات
فيست سنوات ، حسب مجال الدراسة ، وما يتطلبه التخصص فيها
من وقت .

وقد تنخفض الدراسة الى سنتين أو ثلاث سنوات ، كما يحدث
« في بعض الكليات الفنية ، ومعاهد اعداد المعلمين » (١) .

ولا يتم الحديث عن مراحل التعليم في المجتمع الشيوعي ، دون
الإشارة الى مرحلة ما قبل المدرسة ، وذلك بسبب مساواة المرأة بالرجل
في فرص التعليم ، وفي فرص العمل والحياة ، كجزء من الماركسية -
اللينينية ، مما يجعل الأطفال - بسبب عمل أمهاتهم - في حاجة الى نوع
من الرعاية ، يعوضهم عن رعاية الأم . ولذلك تلتحق نسبة كبيرة من
الأطفال دون سن المدرسة بهذه المرحلة ، وهذه النسبة تختلف من بلد الى
آخر ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد ، وقدرته على انشاء مدارس
لأطفاله ، ممن هم دون سن المدرسة ، « ففي ألمانيا ، يلتحق بها ٢٠٪ من
الأطفال ، بينما تصل النسبة الى أكثر من ٥٠٪ في ألمانيا الديمقراطية .
وتتراوح في معظم البلاد فيما بين ٢٠٪ ، ٤٠٪ » (٢) ، وأن كانت الدلائل
كلها تشير الى توسع البلاد الشيوعية فيها ، خاصة منذ الحرب العالمية
الثانية .

ومرحلة ما قبل المدرسة في المجتمع الشيوعي ليست اجبارية ، كما
أنها كذلك - عكس مراحل التعليم الأخرى - ليست مجانية ، اذ أنها
تحصل من أولياء أمور الأطفال على رسوم ، الا أنها رسوم رمزية ،
ويمكن الاعفاء منها في بعض الحالات ، اذا رأت السلطات التعليمية ذلك .

وتستغل هذه المرحلة كذلك ، لتشرب الأيديولوجيا الشيوعية ،
« والتوجيه السياسي للأطفال في هذه المرحلة المبكرة ، يتم بطريقة ، يهتم فيها
الكبار ، بتشرب الصغار بعض الاتجاهات والعادات السلوكية ، التي تتفق
مع الأيديولوجيا العامة » (٣) ، كتعليم التعاون ، وتشغيلهم في العمل
النافع اجتماعيا ، وغيرها .

(١) دكتور وهيب سمعان : التعليم في الدول الاشتراكية (مرجع
سابق) ، ص ١٠٤ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٩٢ .

(٣) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمي ، وبنية
السياسة التربوية (مرجع سابق) ، ص ١٢٤ ، ١٢٥ .

ويقبل الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ، في مؤسستين ، هما :

(أ) **دور الحضانة :** وتقبل الأطفال من سن سنة الى ثلاث سنوات ،

وهي ملحقة بالمصانع والمكاتب الحكومية ، وتتجه العناية فيها الى رعاية الأطفال أثناء اشتغال أمهاتهم بالعمل ، والعناية بصحتهم ومتابعة نموهم ، وتمهد هذا النمو ، حتى يكون نموا سليما ، ولذلك تشرف عليها وزارة الصحة .

(ب) **رياض الأطفال :** وتقبل الأطفال من سن الثالثة ، ويظلون بها

حتى يلتحقوا بالمدرسة الأساسية ، في سن السادسة أو السابعة . وتشرف على هذه الرياض السلطات التعليمية ، وتعتبر جزءا من النظام التعليمي ، وتتجه العناية فيها - بالإضافة الى رعاية النمو الجسدي - الى تنمية الأطفال خلقيا واجتماعيا وجماليا وعقليا ، وتدريبهم على العادات والاتجاهات الصحية ، من خلال برامج الغناء والرسم والرقص والتمثيل ، التي يشتركون فيها ، وما يقومون به من ألوان نشاط تهيئهم للالتحاق بالمدرسة الأساسية .

(ج) **اعداد المعلمين :**

يختلف اعداد المعلمين في المجتمع الشيوعي ، باختلاف مرحلة التعليم التي يعدون للتدريس فيها . ويتم اعداد المعلمين في هذا المجتمع عموما في نوعين من المعاهد ، هما :

١ - **معاهد في مستوى الجامعة :** كالجامعات والمعاهد البيداغوجية ، التي تستمر فيها الدراسة مدة تتراوح بين أربع وخمس سنوات ، بعد المرحلة الثانوية ، لتخريج مدرسي المرحلة الثانوية ، ومدرسي الصفوف العليا من المدرسة الأساسية .

٢ - **معاهد دون مستوى الجامعة :** ككليات المعلمين المتوسطة ، التي تستمر الدراسة فيها مدة تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات ، بعد المرحلة الثانوية ، لاعداد مدرسي الصفوف العليا من المدرسة الأساسية ، وكمدارس المعلمين ، التي تستمر الدراسة فيها مدة تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات ، في مستوى التعليم الثانوي (بعد المدرسة الأساسية) ، لتخرج مدرسات رياض الأطفال ، والصفوف الأولى من المدرسة الأساسية .

: والأمر يختلف كثيرا من بلد شيوعى الى آخر ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد ، ومدى حاجته الى معلمين ، والتخصصات التى تعتبر الحاجة اليها ماسة ، وهكذا .

: وتولى المجتمعات الشيوعية مسألة التجديد المهنى للمعلمين اثناء الخدمة عناية كبيرة ، ليقفوا على أحدث النظريات التربوية ، وأحدث المعلومات ، فى مجال تخصصهم .

. ويعتبر المعلمون فى المجتمع الشيوعى موظفين فى الدولة ، وهم يتمتعون فى هذا المجتمع بمركز محترم ، ويزداد هذا المركز احتراما بقدر تعاونهم مع الحزب الشيوعى ، ومساهماتهم فى ألوان النشاط المدرسى ، وحسن قيامهم بأعمالهم .

الفصل الثامن

نظام التعاليم في الاتحاد السوفيتي

مقدمة تاريخية :

لا تقف الاختلافات بين الاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة ، عند حد الاختلافات الأيديولوجية ، بل تتعداها الى اختلافات أخرى عديدة ، تاريخية وثقافية وحضارية ، ربما كانت هي التي فجرت تلك الاختلافات الأيديولوجية ، فدفعت بالولايات المتحدة في طريق الرأسمالية المتطرفة ، ودفعت بالاتحاد السوفيتي ، الى احضان الشيوعية .

فبينما تعتبر الولايات المتحدة بلدا (حديث التكوين) ، لا تاريخ له ولا حضارة ولا تقاليد مرعية ، يعتبر الاتحاد السوفيتي - على النقيض من ذلك - بلدا له تاريخه القديم ، وحضارته العريقة ، وتقاليده الثابتة ، فهو - على حد تعبير هانز هانس - « مهد العديد من الثقافات القديمة ، المختلفة في اللغة والتقاليد الدينية » (١) ، ولازال اسم (روسيا) - على حد تعبير أوليخ - « يملأ العقول والقلوب احساسا بالمهابة والخوف » (٢) .

ولقد أدت الظروف الجغرافية التي فرضت على روسيا ، وخاصة انزواؤها في ركن من أركان الكرة الأرضية ، بعيد عن بقية أركانها ، بعيد - بالتالي - عن حركة الحضارة العالمية في شرق الأرض وغربها ، سواء في العصور القديمة وفي العصور الوسطى - أدت هذه الظروف الجغرافية الى تطور الحياة في روسيا في بطء شديد ، فظل أهلها يعيشون حياة أقرب الى البدائية ، يخضعون فيها للتقاليد العتيقة ، التي ثارت أوروبا عليها منذ القرن السادس عشر . وظل « الشعب الروسي في عزلة عن التيارات الفكرية ، والحركات العلمية ، التي سادت أوروبا الغربية ، حتى طوحت ثورة ١٩١٧ ، بعرش القيصرية » (٣) ، فبدأ وجه الحياة في روسيا يتغير ، على نحو ما سنرى .

(1) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 308.

(2) ULICH, ROBERT ; Op. Cit., p. 255.

(٣) الدكتور محمد جمال ضقر : « مقومات التعليم في المدرسة الروسية » - صحيفة التربية - تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة - السنة الثامنة - العدد الرابع - مايو ١٩٥٦ ، ص ٧١ .

والغريب حقا ، ان ماركس ، عندما صاغ بيان الشيوعى Communist Manifesto ، فى اخريات النصف الاول من القرن التاسع عشر ، وعندما ادخل عليه بعض التعديلات فى السبعينات من نفس القرن ، كان يصوغ افكاره ، ويرسم مجتمعه الفاضل ، فى ضوء ظروف الحياة فى اوربا الغربية ، وكان يحلم بأن تنفجر الثورة فى اوربا عامة ، وفى انجلترا خاصة ، ولم يكن يحلم مطلقا ، بأن تنفجر تلك الثورة ، على نحو ما انفجرت عليه ، هناك - فى روسيا .

لقد كانت روسيا - حتى نهاية القرن التاسع عشر - تعيش على نحو اسوأ مما كانت تعيش اوربا عليه فى القرن الخامس عشر ، فلقد كان القياصرة والأمراء يحكمون هذه البلاد الواسعة ، متحالفين فى حكمهم مع رجال الدين المسيحى الأرثوذكسى ، بالحديد والنار ، ويدونهما لم يكن القياصرة ليتمكنوا من السيطرة على الملايين من البشر ، المختلفين فى القوميات والمذاهب الدينية واللغات والتقاليد .

ومثلما تعتبر فرنسا حامية الكاثوليكية ، والمانيا حامية البروتستانتية ، فان روسيا اعتبرت دائما حامية الأرثوذكسية ، فكانت الكنيسة الأرثوذكسية والاقطاع والقيصرية ، تمثل عناصر النظام القديم الفاسد ، الذى ظهرت عليه روسيا القيصرية ، كما كانت هى نفس عناصر النظام القديم الفاسد ، الذى قامت ضده الثورة الفرنسية فى الغرب .

وكان نظام التعليم فى روسيا القيصرية ارسقراطيا ، يدعم هذه الطبقية القائمة ، ويقوم على أساس (الازدواج) ، فكانت هناك مدرستان ابتدائيتان : مدرسة ابتدائية لابناء الطبقة الممتازة من الشعب ، ومدارس أولية عامة لابناء الشعب (١) . وعندما تولى بطرس الأكبر (١٦٧٢ - ١٧٢٥) الحكم (من ١٦٨٩ - ١٧٢٥) ، اراد ان ينهض بالبلاد ، وراى ان نظام التعليم ، هو سر القوة التى اشتهرت بها اوربا بعد ثورة الاصلاح ، فبدأ يهتم بتوسيع قاعدة التعليم الروسى ، وينظم التعليم على أساس النظم الأوربية ، ويشجع انشاء المدارس الثانوية على النظم الأوربية ، الا ان هذه المدارس كانت تحصل من طلابها على مصروفات ، وان كانت تقبل نسبة قليلة من طلابها بالمجان .

وكانت حركة بطرس الأكبر هذه شبيهة بحركة شارلمان فى ظلمات

(١) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 310.

العصور الوسطى فى الغرب ، كما سبق عند حديثنا (عن الأيدولوجيا والتربية فى المانيا) ، فى الفصل الأول (١) ، فكانت قصيرة العمر سريعة الزوال ، ماتت بموته ، اذ سرعان ما أدركت الطبقات الحاكمة مدى خطورة (التعليم) على (النظام) الظالم القائم ، ولذلك عاد الروس بعده ، الى ما كان عليه قبله ، من أرسقراطية وتخلف .

وقد حاولت الامبراطورة كاترين الثانية ، فى فترة حكمها (من ١٧٦٢ - ١٧٩٦) ، أن تسير فى الطريق الذى بدأه بطرس الأكبر ، من حيث الاصلاح التعليمى ، فسارت فى هذا الطريق خطوات أوسع ، حيث جعلت من نظام التعليم الروسى سنة ١٨٧٣ تعليما مدنيا مجانيا مشتركا عاما ، ثم دعم الامبراطور الاسكندر الأول فى سنة ١٨٠٢ هذه الخطوات الديموقراطية فى التعليم .

وما أن جاء الامبراطور نيقولا الأول الى الحكم ، حتى أعاد تنظيم التعليم مرة ثانية سنة ١٨٢٩ على أسس طبقية ، كما كان عليه الوضع قبل بطرس الأكبر ، ففرض المصروفات العالية على التعليم الثانوى ، وبذلك حرم هذا التعليم على أبناء الفقراء ، وقصره على أبناء الأغنياء .

وعندما تولى الامبراطور الاسكندر الثانى الحكم ، حاول اصلاح التعليم ، على نحو ما كان عليه فى عهد الامبراطورة كاترين الثانية ، ولكن اغتياله سنة ١٨٨١ ، قد أوقف الاصلاح لفترة طويلة ، حتى هبت ثورة ١٩٠٥ ، فتحركت حكومة القيصر لاتخاذ خطوات ايجابية فعلا للاصلاح التعليمى ، كتلك التى تمت فى عهد الامبراطورين ، كاترين الثانية والاسكندر الأول .

غير أن الأعباء كانت ضخمة ، ولذلك كانت الجهود التى قامت بها الحكومة فى هذا السبيل محدودة ، ثم ان فشل الثورة جعل الحماس نحو الاصلاح التعليمى يفتقر ، كما فتر من قبل عدة مرات ، ولذلك ظل التعليم - كما كان من قبل - « ذا طابع ثقافى عام ، وامتيازاً للطبقة التى تملك وتحكم » (٢) .

وهكذا سارت أحوال روسيا القيصرية من سيئ الى أسوأ ، وصارت

(١) أراجع الى ص ٤٠ ، ٤١ من الكتاب .

(٢) ف . يليوتن (مرجع سابق) ، ص ٢٠ .

(م ٢١ - الأيدولوجيا والتربية)

البلاد في مطلع القرن العشرين ، تعيش حياة أسوأ مما كانت تعيش أوروبا في القرن الخامس عشر ، وزاد الأحوال سوءاً ، تلك « الظروف الرهيبة ، للدمار الاقتصادي ، الذي سببته الحرب العالمية الأولى ، حيث كانت البلاد تعاني من نقص حاد في الطعام ، ومن المجاعة التي تهدد الأرض » ، حتى « أصبحت البلاد على شفا كارثة اقتصادية » (١) .

وفي ضوء تلك الظروف القاسية المدمرة ، لم يكن هناك بد من الثورة الشاملة ، الشبيهة بما حدث في فرنسا في ظروف مماثلة ، وقفز لينين إلى السلطة ، قفزة نابليون إليها في فرنسا - في أكتوبر ١٩١٧ ، وذلك بعد أن فشلت ثورة فبراير من نفس العام ، في مواجهة مشكلات البلاد ، ووضع حلول جذرية لها .

وخطط لينين لمواجهة مشكلات البلاد ، وخلق من روسيا (المحطمة) ، روسيا (الفتاة) ، ولم يكن هناك من سبيل أمامه سوى (المادية الجدلية) ، وفق تعاليم ماركس وإنجلز ، أو ما عرف فيما بعد (بالماركسية - اللينينية) ، ومن ثم يرى سومرفيل ، أن « المادية الجدلية ، بوصفها فلسفة حياة ، يجب أن تتناول على أساس أن لها ثورة ، تربطها ربطاً عضوياً ، تاريخياً وبراجماتياً ، بالمنظمات التي تعمل في اتحاد الجمهوريات السوفيتية الاشتراكية ، وبأهداف هذه المنظمات الأساسية » (٢) .

وشغل لينين نفسه باصلاح أجهزة الدولة المختلة ، وبتحويل (النظريات) في الماركسية إلى (واقع) حي ، وقد كان لينين من الحكمة بحيث أدرك سر نهضة أوروبا الحقيقية ، كما أدركها بطرس الأكبر قبله بحوالي قرن من الزمان ، وهو اهتمامها بالعلم ، فأقام التنمية المادية في الاتحاد السوفيتي ، على أساس علمي ، فعمل - فور توليه السلطة - على

(١) فيتالي دتشنكو : كيف تطور الاقتصاد السوفيتي - مطبوعات وكالة أنباء نوفوستي - موسكو - ١٩٧٠ ، ص ٩ ، ١٠ .

(٢) جون سومرفيل : «المادية الجدلية» - فلسفة القرن العشرين - مجموعة مقالات في المذاهب الفلسفية المعاصرة - نشرها داجوبرت د.رونز - ترجمة عثمان نويه - راجعه الدكتور زكي نجيب محمود - رقم (٤٦٤) من (الالف كتاب) - مؤسسة سجل العرب - ١٩٦٣ ، ٢٥١ .

« التخلص من التخلف التكنيكي الاقتصادي للبلاد ، والتوصل الى مستوى أعلى من التطور ، في قوى الانتاج » (١) .

وفوجيء لينين بمسؤوليات ضخمة ، فقد كان عليه أن ينقذ البلاد من الورطة الاقتصادية الطاحنة ، وأن يدفع بها - في الوقت ذاته - في طريق التقدم ، ويضع لهذا التقدم دعائم ثابتة . واتخذ لينين - كمفكر ثوري مستنير - الخطوات الايجابية لازالة العقبات ، وتحقيق الآمال ، « فانسحب من الحرب العالمية ، وركز جهوده على اعادة بناء روسيا ، اقتصاديا واجتماعيا » (٢) .

وأعلن لينين - أول توليه السلطة - ديكتاتورية البروليتاريا (الطبقة العاملة) Dictatorship of Proletariat ، وأعلن أن الديكتاتورية عنده تعنى « السلطة اللانهائية ، التي تستند على القوة ، لا على القانون » (٣) .

وكانت هذه الديكتاتورية « حالة من حالات الانتقال من الرأسمالية الى الاشتراكية » ، حيث كان من الضروري « تحطيم البورجوازية ، وبناء الاشتراكية » (٤) .

وقد منحت هذه السلطات الديكتاتورية للحزب الاشتراكي الديمقراطي للعمال Social Democratic Labour Party ، الذي شكله في فترة كفاحه ، في لندن ، سنة ١٩٠٣ ، والذي اعتمد على خلاياه المنتشرة في روسيا ، في انجاح ثورته ، وبه تمكن من الاستيلاء على السلطة ، ثم في اقرار حكمه ، وتنفيذ اهدافه ومخططاته - والذي تحول سنة ١٩١٨ الى الحزب الشيوعي Communist Party .

و « يوجه الحزب الشيوعي السوفيتي عمل السوفيت كله اليوم ، فهو الذي يقود أجهزة الحزب في جميع أنحاء البلاد ، وهو يعمل كقوة

(١) ل. أ. ليونتييف (مرجع سابق) ، ص ١٩٣ .

(2) ANIS, M. and SALAMA, G. : History of Modern Europe, (1789 - 1919) ; Anglo - Egyptian Bookshop, p. 128.

(٣) دكتور وهيب إبراهيم سمعان : دراسات في التربية المقارنة

(مرجع سابق) ، ص ٥٦ ، ٥٧ .

(4) AFANASYEV, A. : Marxist Philosophy, A Popular Outline ; Third Edition, Progress Publishers, Moscow, 1968, p. 288.

قيادية وتوجيهية للمجتمع السوفيتي كله « (١) ، وذلك « من خلال سيطرته على أجهزة الدولة ، والمنظمات الجماهيرية - كالاتحادات التجارية والتعاونيات ، وكل منظمات الشباب والرياضة والفنانين والكتاب ، وغيرها من المنظمات . والحزب يوحد مجهودات تلك المنظمات ، ويوجهها لتحقيق هدف واحد » (٢) .

وكان التخطيط الحازم الدقيق ، هو السلاح الذي استعان به لينين في تحقيق كل الأهداف - القريبة والبعيدة ، مستعينا بالحزب الشيوعي بطبيعة الحال ، فبالتخطيط وحده ، استطاع أن يقيم (توازنا) بين حاجات اليوم وآمال المستقبل ، وبه استطاع أن يسير بنجاح منقطع النظير ، في ثلاث طرق متوازية ، تصل بالبلاد الى ما أراد لها من تنمية مادية وعلمية :

١ - أولها ، هو الاستفادة بالامكانيات المادية والعلمية المتاحة ، فجمع مصادر الثروة ، وجمع الكفايات العلمية المتاحة لديه فعلا منذ العهود القيصريّة ، وهيا لها امكانيات العمل العلمي - كل الامكانيات ، من معامل وكتب ومراجع ووسائل بحث وحرية انتقال وحركة ، وحوافز مادية ونفوذ ، حتى صارت مراكز البحث العلمي (دولة داخل الدولة) ، او على الأصح (دولة فوق مستوى الدولة) ، واستطاع هؤلاء العلماء العمل ، ونقل التكنولوجيا المتقدمة التي وصل اليها الغرب ، و (تطويعها) لنلائم (التربة) الروسية ، « وكان التقدم في العالم الخالص أو الأكاديمي ، نوعا من الرفاهية غير المطلوبة » في هذه المرحلة المتقدمة ، « وكان العلماء يقوّمون على أساس ما يقدمونه من خدمة ، لتحقيق التقدم في التصنيع » (٣) .

٢ - وثانيها ، هو توفير الامكانيات العلمية غير المتاحة ، وذلك من خلال النظام التعليمي ، والتوسع الكبير فيه ، وقد رأينا - عند حديثنا

(1) CHKHIRVADZE, V.M. (Edited by) : The Soviet Forum of Popular Government ; Progress Publishers, Moscow, 1972, p. 251.

(2) AFANASYEV, A. ; Op. Cit., p. 295.

(3) KOROI, ALEXANDER, G. : Soviet Research and Development, Its Organization, Personnel and Funds, A Study Sponsered by the Office of Economic and Manpower Studies, National Science Foundation ; The M. I. T. Press, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1965, p. 230.

عن الاهتمام بالتنمية المادية - السمة الرابعة من السمات العامة للتعليم في المجتمع الشيوعي - كيف اتجهت عناية البلاشفة في هذه المرحلة المبكرة من مراحل الثورة البلشفية ، الى الاهتمام بالتعليم العلمى والتكنيكي ، الذى يوفر لمؤسسات الانتاج المختلفة ، متطلباتها من القوى البشرية ، وكيف كان التخطيط لهذه القوى يسير ، في خط مواز للتخطيط للتقدم الصناعى والزراعى (١) .

٣ - وثالثا ، هو (زرع) العلم في (التربة) الروسية ، وذلك من خلال محو الأمية ، لمن فاتهم فرصة التعليم في العهد السابق على الثورة ، وتحقيق الالتزام بالنسبة للأطفال ، قبل أن ينضموا الى جيش الأمية ، ومد فترة الالتزام - بالتدرج - الى أطول فترة ممكنة .

وزاد من الأعباء الملقاة على البلاشفة في هذا المجال ، أنه عندما قامت الثورة ، « كان ثلاثة أرباع أبناء الشعب لا يعرفون القراءة والكتابة ، كما كان أربعة أخماس الأطفال والمراهقين ، لا يذهبون الى المدارس » (٢) . ولكن هذه الأعباء الضخمة لم تحطمهم ، فبالخطيطة استطاعوا القضاء بالفعل - على الأمية ، وتحقيق مرحلة الزامية ، تمتد اليوم الى ثماني سنوات (من سن ٧ - ١٥ سنة) ، كما فتحو أبواب التعليم لكل الراغبين فيه ، حتى التعليم الجامعى والعالى ، خاصة للعمال والفلاحين (٣) ، وبذلك مكنوا « الشعب السوفيتى بكل طوائفه ، من اقتحام الجامعات » (٤) .

ويشير كاونتس - في معرض حديثه عن نمو عدد التلاميذ والطلاب في الاتحاد السوفيتى طوال أربعين سنة ، منها ثلاثة قبل الحكم البلشفى - الى ارتفاع عدد التلاميذ والطلاب ، من ٨٥٠٠٠٠ سنة ١٩١٤ (قبل الثورة) ، الى ٦٠٠٠٠٠ سنة ١٩٥٥ (٥) ، أى أن عدد التلاميذ والطلاب سنة ١٩٥٥ صار حوالى سبعة أمثال ما كان عليه سنة ١٩١٤ .

(١) ارجع الى ص ٣٠٢ ، ٣٠٣ من الكتاب .

(2) DEINEKO, M. : Forty Years of Public Education in the U. S. S. R., Facts and Figures ; Foreign Languages Publishing House, Moscow, 1957, p. 5, from the Foreword.

(3) Ibid., pp. 84 , 85.

(٤) د. عبد المنعم عبيد (مرجع سابق) ، ص ١٥٩ .

(5) COUNTS, GOERGE S. ; Op. Cit., p. 6.

سياسة التعليم في الاتحاد السوفيتي

في تقديمنا للسّمات العامة للتعليم في المجتمع الشيوعي ، رأينا أن أفكار ماركس وإنجلز ولينين ، كانت هي الأساس الذي قام عليه صرح التربية السوفيتية (١) .

وتطور الإنسان - كما تنشده الماركسية - ليس رهنا - في نظر ماركس وإنجلز - بالعوامل « الوراثية » ، كما يدعى مفكرو البورجوازية ، بل يتوقف على البيئة والظروف وتقسيم العمل في المجتمع . والمواهب والقدرات ليست شيئا فطريا ، بل هي أشياء مكتسبة ، نتيجة لعمل الإنسان ونشاطه وتفاعله مع بيئته « ، فهو « يتوقف على الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يحياها » (٢) .

ومن ثم كان « أساس تربية المستقبل في نظر ماركس ، هو ربط التعليم بالعمل الانتاجي الصناعي الحديث » ، أو « ربط المدرسة بالعمل الانتاجي » . ولذلك « كان لينين أيضا يهتم بالتعليم البوليتكنيكي ، على أنه وسيلة للتنمية الشاملة للشخصية » ، ولذلك أيضا « كانت » « مسألة التعليم البوليتكنيكي ، وربط التعليم بالعمل الانتاجي » ، « ولا تزال » ، « من أهم خصائص التربية السوفيتية » (٣) .

وفكرة ربط التعليم بالعمل وبالمجتمع ، فكرة كانت بعيدة كل البعد عن مفهوم التربية في روسيا القيصرية ، حيث كان التعليم أكاديميا ذا طابع ثقافي ، لا يحترم العمل ، ولكنها - في الوقت ذاته - فكرة قريبة كل القرب مما كان سائدا في بلاد الغرب المتقدم في ذلك الوقت ، خاصة في أمريكا وألمانيا - رائدتى الغرب في التطور التعليمي .

ومن هنا يلفت نظر جورج كاونتس أن نظام التعليم في الاتحاد السوفيتي اليوم ، قريب الشبه بنظامي التعليم في الولايات المتحدة وألمانيا (٤) .

(١) ارجع الى ص ٢٩٢ ، ٢٩٣ من الكتاب .

(٢) محمد نبيل نوفل : « دراسات في التربية السوفيتية - ٢ - مفهوم الإنسان - موضوع التربية وهدفها والمادة التي تعالجها » - صحيفة التربية - تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية - السنة الرابعة والعشرون - العدد الثاني - يناير ١٩٧٢ ، ص ٢٩ ، ٣٠ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٣٥ - ٣٧ .

(٤) COUNTS, GOERGE S. ; Op. Cit., p. 55

غير أن نظام التربية في روسيا الثورة ، لم يكن لينتقل فجأة - مع الثورة - من الطابع التقليدي المتخلف الجامد ، الذي كان سائدا قبلها ، الى الطابع التقدمي الذي وصلت اليه بلاد الغرب ، بعد أكثر من ثلاثة قرون من التطور ، مرت بها منذ ثارت ثورة الإصلاح ، وحتى الحرب العالمية الأولى ، دون أن تمر بمراحل ، تستطيع أن تحدث بها تكيفا بين هذا الطابع التقدمي ، وتلك (التربة) الروسية المتخلفة .

وقد مرت سياسة التعليم السوفيتي بثلاث مراحل من التطور ، وصلت بالنظام التعليمي السوفيتي ، الى ما هو عليه اليوم ، وهذه المراحل الثلاثة هي :

١ - مرحلة التجريب :

وتقع هذه المرحلة في السنوات الأولى للثورة ، وهي تبدأ مع تفجر الثورة سنة ١٩١٧ ، وتستمر حتى وفاة لينين سنة ١٩٢٤ ، ثم تمتد بعده الى سنة ١٩٣٢ ، في حياة ستالين . وتنعكس الحياة السوفيتية في هذه الفترة ، على التعليم في هذه المرحلة ، انعكاسا واضحا ، فقد تميزت الحياة السوفيتية في هذه الفترة بالاضطرابات والقلق ، نتيجة (لرفض) كل ما كان سائدا قبل الثورة ، كما تميزت بالعنف والاستبذاد في مواجهة الخصوم ، وفي (فرض) الأيديولوجيا الجديدة ، وما صاحب ذلك من مصادرة للممتلكات ، وخلق للنظم والقوانين ، والمنظمات والمؤسسات ، وتحطيم لدعائم النظام القديم ، وتحقيق (لديكتاتورية البروليتاريا) ، سعيا الى تحقيق (شعبية) الثورة .

وقد قامت السياسة التعليمية في القسم الأول من هذه المرحلة الأولى (في عهد لينين) ، على (رفض) كل ما كان سائدا قبل الثورة ، من أرستقراطية سلبية ، ومن ازدواج ، ومن تفرقة بين أبناء الشعب ، ومن طبع للتعليم بالطابع الثقافي ، ولذلك فتحت أبواب التعليم في هذه المرحلة لجميع أبناء الشعب ، خاصة أبناء العمال والفلاحين ، كما ألغيت امتحانات القبول ، بالمدارس والجامعات ، وظهرت فكرة المدرسة العامة الموحدة ، وتحققت مجانية التعليم ، وبدأ التفكير ، في تغيير فلسفة التعليم وأهدافه .

وفي الوقت ذاته ، نظمت حملات ضخمة لمحو الأمية ، تقوم - كما تقوم فلسفة التعليم العام - على استراتيجية « ربط تعليم القراءة والكتابة ، بالأهداف السياسية والاقتصادية ، ربطا عضويا » ، و « هي

استراتيجية ، يمكن أن تسمى (استراتيجية الطفرة) « (١) .

وفى عهد لينين ، بدأ التفكير فى الربط بين المدرسة والحياة ، أو بين العلم وبين العمل والنشاط ، وكان لينين أول من نبه الى ضرورة هذا الربط ، سنة ١٩٢٠ ، ثم أقر المجلس العلمى السوفيتى ذلك سنة ١٩٢٣ ، بإنشاء (مدرسة العمل الموحدة) ، التى تقوم على العمل والنشاط ، لاعلى مجرد الكلام النظرى الأجوف الفارغ .

وكان لينين - بربطه بين المدرسة والحياة - قد مهد للفكرة الأساسية التى يقوم عليها التعليم فى المجتمع الشيوعى ، وهى فكرة (التعليم البوليتكنيكى) ، التى كانت تطورا لفكرة (مدرسة العمل الموحدة) ، وان كانت الفكرة نفسها لم تبرز الى حيز الوجود الا بعد سنوات من وفاته ، فقد عقد أول مؤتمر للتعليم البوليتكنيكى سنة ١٩٣٠ ، وافتتحت المؤتمر كروبسكايا Krupskaja ، زوجة لينين نفسه .

وفى عهد لينين أيضا ، « كانت المدارس تجرب الأفكار الحديثة ، التى اشتقت من الديموقراطية الغربية ، فكانت تستخدم طريقة دالتون Dalton Plan ، عن الدراسات الفردية أو التعيينات ، وكان هناك اهتمام كبير بأفكار ومشروعات جون ديوى J. Dewey و كلباترك W. Kilpatrick ، « (٢) ، وثورندايك E. L. Thorndike ، وتشارلس جيد Charles H. Gudd ، وروبرت أوين Robert Owen ، كما كانت هناك عودة الى أفلاطون و (مجتمعة المثالى) ونظامه التربوى ، فقد « سار تطور نظام التعليم السوفيتى فى اتجاه أفكار أفلاطون » ، « بيد أن المنبع الأكبر الذى استمدت منه بلاد الاتحاد السوفيتى نظامها التعليمى ، هو أوروبا وأمريكا ، ولا يقل دينها لهما فى هذا الميدان ، عن دينها لهما فى ميدان التصنيع » (٣) .

لقد فتح لينين الباب أمام رجال التربية السوفيت ، ليطلعوا على التربية الغربية ، ويتأثروا بها ، ويخلقوا تربية سوفيتية تقدمية ، تحقق

(١) الدكتور محيى الدين صابر : « حوار حول قضايا محو الأمية - ١ » - تعليم الجماهير - مجلة متخصصة ، تصدر عن الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار - المجلد الأول - السنة الأولى - العدد ١ - سبتمبر ١٩٧٤ ، ص ٢٤ .

(٢) الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ١٥٧ .

(٣) جورج كاونتس (مرجع سابق) ، ص ١٧ ، ١٨ .

أهداف الثورة ، مما أفسح المجال لظهور مفكرين تربويين سوفيت ، استطاعوا أن يطوروا التربية السوفيتية ، بحيث تتفق والأيدولوجيا الجديدة ، كما تتفق والتربية التقدمية ، وتناسب (التربة) السوفيتية ، من أمثال بافلوف Pavlov (بأرائه في مجال علم النفس التعليمي ، التي تحانت ذات أثر كبير في الفكر التربوي السوفيتي) ، وكروبسكايا ، وكالينين Kalinin ، ويسيبوف Vesipov ، وجنشاروف Gonsharov وشاتسكى S.I. Shatcky والبرت بنكيفتش Albert Pinkevitch وبول بلونسكى Paul Blonsky ، وكايروف Kairov ، ومكارنكو Makarenko ، أوضح هؤلاء جميعا أثرا ، في تشكيل هذه التربية .

٢ - مرحلة البناء :

وتبدأ هذه المرحلة من سنة ١٩٣٢ ، بعد سنوات من تولى ستالين السلطة ، وتستمر حتى سنة ١٩٥٨ ، في عهد خروشوف .

وكان ستالين في هذه المرحلة قد نجح في برنامج التصنيع الذي اضطلعت به الثورة سنة ١٩٢٨ ، وتمكن سنة ١٩٣٠ من سحق خصومه ، والقضاء على معارضيهِ ، وبدأ المدرسون السوفيت يتكيفون مع النظام الجديد ، والفكر الجديد ، وصارت الأمور تستدعي (جدية) وحزما ، لانقاذ البلاد من الدمار ، الذي أدت اليه الحرب الأهلية ، بين ستالين وخصومه السياسيين ، وذلك بإعادة بناء البلاد اقتصاديا ، وفق خطط عديدة للتنمية ، يوفر النظام التعليمي لها متطلباتها من القوى البشرية ، المختلفة التخصصات ومستويات الأعداد ، تعويضا لها عن القوى البشرية التي فقدتها ، أما بالهجرة الى الخارج ، أو في الحرب الأهلية .

وكان لابد أن تنعكس هذه الجدية ، وتلك الصرامة ، على سياسة التعليم ، فتكون جادة وصارمة ، وتتوقف التجارب التربوية ، ويؤخذ المعلمون بالشدة والقسوة .

وبدأت مؤشرات هذه المرحلة ، مع مطلع العام الدراسي ١٩٣٢/٣١ ، حيث لاحظت اللجنة المركزية للحزب الشيوعي ، ضعف الأسس العلمية ، الذي يقدم للمتعلمين ، بسبب الاهتمام بالعمل ، مما أدى الى صدور قانون ، يحث المتعلمين على الاهتمام بالمواد الدراسية ، جنبا الى جنب مع اهتمامهم بالجانب التطبيقي ، ويلقى على الإدارة التعليمية تنفيذ ذلك بحزم ، بمراقبة سير العمل بالمدارس مراقبة حازمة .

وقد انعكست هذه الجدية ، على برامج العمل ، في منظمات الشباب أيضا .

وهاجم القانون طريقة المشروع ، وعزا اليها هدم التعليم بالمدارس ،
وحدد مطلع سنة ١٩٣٢ ، موعدا لتنفيذ هذه السياسة التعليمية الجديدة ،
التي تقوم على اتقان المعارف ، والمواد المنفصلة .

وفي مطلع العام الدراسي التالي ١٩٣٣/٣٢ ، كانت الدولة
والحزب الشيوعي أكثر تحديدا ، حيث أمرت بتثبيت المناهج
والكتب المدرسية ، واحكام ادارة التعليم ، وتشديد الرقابة على
المدارس ، وتحريم التجارب التربوية ، والاهتمام الشديد
بالامتحانات ، وحددت طريقة التلقين والحفظ واستظهار
المعلومات ، طريقة تسير عليها التربية في المدارس ، وأعفى المتعلمون من
الاشتراك في العمل الاجتماعي ، وفي ادارة المدرسة ، وفي أى عمل يبعد بهم
عن المادة التعليمية (١) .

وفي هذه المرحلة ، يشير دينكو einko الى أن « الاتحاد السوفيتي
قد بنى أكثر من ٢٠.٠٠٠ مدرسة على أحدث طراز ، في خلال خمس
السنوات ، من سنة ١٩٣٣ الى ١٩٣٨ وحدها ، وهذا العدد يقابل ما بنى
من مدارس في الامبراطورية الروسية خلال ٢٠٠ سنة » (٢) .

كما يشير هانز Hans الى نمو مماثل في التعليم العالي ، فقد وصل
عدد طلاب التعليم العالي في الاتحاد السوفيتي سنة ١٩٣٩ وحدها الى
« ٦١٩٨٥٧ طالبا ، وهو عدد يزيد على ما كان لدى ٢٢ دولة أوربية ،
مضافا اليها اليابان » (٣) .

وقد ارتفع عدد الجامعات في الاتحاد السوفيتي ، من ٨ جامعات ،
مركزة في المدن الأساسية في روسيا الأوربية ، سنة ١٩١٤ ، الى قبل تفجر
الثورة البلشفية بثلاث سنوات ، الى ٢٠ جامعة سنة ١٩٤١/٤٠ ، ثم الى
٣٣ في سنة ١٩٥١/٥٠ ، وأخيرا وصل الى ٤٠ جامعة ، منتشرة في البلاد
كلها - سنة ١٩٥٩/٥٨ (٤) - أى في بداية المرحلة الثالثة والأخيرة من
مراحل تطور سياسة التعليم السوفيتي .

(1) COUNTS, GOERGE ; Op. Cit., pp. 71-74.

(2) DEINEKO, M. ; Op. Cit., p. 34.

(3) HANS, NICHOLAS; Op. Cit., p. 318.

(٤) رجعنا - فيما يتعلق بالأرقام الواردة هنا - الى مصدرين : هما :

— GRANT, NIGEL ; Op. Cit., p. 108.

وذلك فيما يتصل بسنتي ١٩١٤ ، ١٩٥٩/٥٨ .

— فريدريك هاريسون ، وتشارلز أ . مايرز (مرجع سابق) ،

ص ٢٤٦ - فيما يتعلق بالسنوات : ١٩٤١/٤٠ ، ١٩٥١/٥٠ ، ١٩٥٩/٥٨ .

أيضا .

٣ - مرحلة الانطلاق :

وقد بدأت سنة ١٩٥٨ ، في عهد نيكيتا خروشوف Nikita Khrushchuv ، بعد خمس سنوات من موت ستالين (١٩٥٣) ، وبداية تمرد القيادة السوفيتية عليه ، وهجومها على حكمه ، بعد الهالة الكبيرة التي أحاطت به ، حيا وميتا ، والتي وصلت به الى درجة التقديس والعبادة ، حوالى « نصف قرن » (١) .

وفى هذه المرحلة ، أعاد خروشوف تنظيم التعليم السوفيتى ، وأعاد النظر فى سياساته وأهدافه ، فعادت سنة ١٩٥٨/٥٧ المجانية الى مراحل التعليم ، التي كانت قد فرضت عليها الرسوم الدراسية سنة ١٩٤٠ (فى عهد ستالين) ، وهى : المدارس العليا ، والسنوات الثلاث الأخيرة من التعليم الثانوى (٢) ، كما أعيدت كتابة الكتب المدرسية ، وظهرت من التوحيد الشخصى ، خاصة تمجيد ستالين .

وقد بدأ خروشوف اصلاحاته ، بخطاب ألقاه فى مؤتمر الكومسومول ، فى أبريل ١٩٥٨ ، أتبعه بمقال طويل ، كتبه بعد ذلك بخمسة شهور فى صحيفة البرافدا السوفيتية ، فى ٢١ سبتمبر من نفس العام ، استجاب له آراء بدأت تظهر منذ سنة ١٩٥٦ ، تنادى بضرورة إعادة النظر فى السياسة التعليمية .

وقد أعدت أكاديمية العلوم البيداغوجية قانون الاصلاح ، فى ديسمبر ١٩٥٨ ، وفق ما أشار اليه خروشوف فى خطابه ومقاله ، وكان من أوضح معالمه : العدول عن فكرة مد مرحلة التعليم الإلزامى حتى سن الثامنة عشر ، لأنها فكرة خيالية - وتوسيع مجال الدراسات العملية فيها ، وتغيير اسمها لتدل على هذا الطابع الجوهري الذى بدى فيه فى عهد لينين ، وأوقف العمل به فى عهد ستالين ، وهو الطابع البوليتكنيكى ، فصار اسمها (المدرسة البوليتكنيكية العامة ، ذات السنوات الثماني) .

ومنذ صدور هذا القانون ، زادت الساعات المخصصة للنشاط العملى ، وللتعليم البوليتكنيكى ، وتميزت السياسة التعليمية بشئ من الاستقرار ، مكن لها من الانطلاق ، بحيث لم يؤثر فيها تنحية خروشوف عن السلطة سنة ١٩٦٥ ، وصارت هذه المرحلة - بحق - مرحلة الاستقرار والانطلاق معا ، فى السياسة التعليمية .

(١) جورج كاونتس (مرجع سابق) ، ص ٤٢٦ .

(٢) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : « دراسة مقارنة للإدارة

المدرسية » (مرجع سابق) ، ص ٢٦٣ .

ويسير التعليم في الاتحاد السوفيتي اليوم ، على تلك السياسة ، التي رسمت له في عهد خروشوف منذ سنة ١٩٥٨ ، والتي كانت عودة به الى الماركسية ، في صورتها الاولى أيام لينين ، وتنمية للجهود الضخمة ، التي بذلها ستالين - رغم سلبيات عهده - خاصة في انشاء المدارس والجامعات والمعاهد العليا ، واخضاعها لخطط التنمية المختلفة التي تقوم بها الدولة ، وفي تنمية النظرة المادية العلمية الالحادية نحو الكون والحياة ، وفي الاهتمام بالعلوم ومنظمات الشباب والتربية السياسية وتعليم الكبار ، وفي توسيع فرص التعليم للعمال والفلاحين ، وتنويع البرامج التي تقدم لتلائمهم ، وفي تدعيم سيطرة الدولة والحزب ، على ما تقدمه المدارس والجامعات والمؤسسات التعليمية المختلفة .

وسوف نتعرض لتفصيلات هذه السياسة ، في ادارة التعليم وتمويله ، وفي مراحل التعليم ، وفي اعداد المعلمين ، وفي منظمات الشباب .

(١) إدارة التعليم في الاتحاد السوفيتي

ادارة التعليم في الاتحاد السوفيتي - شأنها في ذلك شأن ادارة التعليم ، في أي مجتمع شيوعي - ادارة مركزية حازمة ، تقوم على التوحيد والدمج ، ولا تعرف التنوع أو المرونة ، رغم أن الاتحاد السوفيتي - جغرافيا - يصل حجمه « الى ¼ الكرة الأرضية » وتصل مساحته « الى ثلاثة أضعاف مساحة الولايات المتحدة الأمريكية ، وأربعة أضعاف مساحة أوروبا بأكملها » ، ورغم أنه يتكون « من عديد من القوميات ، كالتاجيك والأوزبك والأرمن والتتار والداغستانيين ، وغيرهم من القوميات المختلفة ، التي تتباين في خلفيتها الثقافية واللغوية والعنصرية » (١) ، أو القومية والدينية .

ويتكون الاتحاد السوفيتي اداريا من خمس عشرة جمهورية اشتراكية مستقلة ، يطلق عليها اسم جمهوريات الاتحاد Union Republics لكل جمهورية منها قوميتها وطبيعتها وتراثها ولغتها ، ومقوماتها التاريخية (٢) . وتنقسم كل جمهورية من هذه الجمهوريات الخمس عشرة ، الى أقاليم ومقاطعات ومدن وقرى ، كما تقع ضمن حدودها مناطق كبيرة ،

(١) الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة

(مرجع سابق) ، ص ١٥٣ .

(2) CHKHIKVADZE, V. M. (Edited by). Op. Cit., p. 142.

يسكنها اناس متجانسون تماما من الوجهة الاثنوغرافية ، يطلق عليها اسم الجمهوريات المستقلة ذاتيا Autonomous Republics ، وهى أقل في أهميتها ، من جمهوريات الاتحاد ، ويبلغ عددها عشرين جمهورية (١) .

وفي ضوء هذا التقسيم الإدارى ، تتسلسل إدارة التعليم في الاتحاد السوفيتى تسلسلا هرميا ، تنقسم فيه الى مستويات إدارية متعددة ، يتلقى كل مستوى منها من المستوى الأعلى ، ما يجب أن يسير عليه في السياسة التعليمية ، بما يتفق ومقررات الدولة والحزب الشيوعى - كما يرينا ذلك الشكل التوضيحي رقم (٦) ، في الصفحة التالية .

وتشرف على التعليم في الاتحاد السوفيتى وزارات متعددة ، منها وزارات تتصل مباشرة بالتربية والتعليم ، كوزارة التربية ، ووزارة التعليم العالى ، ووزارات تتصل بالتربية والتعليم اتصالا غير مباشر ، كوزارات الثقافة ، والصحة ، والزراعة ، والمواصلات ، والصناعة ، وغيرها . هذا بالإضافة الى (اللجنة الحكومية للتدريب المهنى) ، التابعة مباشرة لمجلس الوزراء في الاتحاد السوفيتى .

وينسق بين هذه الوزارات جميعا ، اللجنة المركزية للحزب الشيوعى ، ومجلس السوفيت الأعلى ، ومجلس الوزراء .

وسوف نتحدث عن إدارة التعليم في الاتحاد السوفيتى ، في ضوء هذه الأنواع الثلاثة من الإدارات .

١ - إدارة التعليم العام :

وتشرف هذه الإدارة على التعليم العام ، في دور الحضنة ، وفي المرحلتين الابتدائية والثانوية ، ومعاهد أعداد المعلمين ، سواء في ذلك المدارس النظامية ، والتعليم بالمراسلة ، والدراسات المسائية .

وتتدرج إدارة التعليم العام على النحو التالى :

(١) وزارة التربية والتعليم في الجمهورية الروسية الاشتراكية الاتحادية السوفيتية Russian Socialist Federated Soviet Republic (RSFSR) وهى وزارة كبرى جمهوريات الاتحاد السوفيتى ،

(1) Ibid., p. 9, From the Preface.

وهي التي تتلقى مباشرة توجيهات الحزب الشيوعي والدولة ، وتفود بقية جمهوريات الاتحاد في شئون التعليم ، فهي التي تحدد « النمط الذي تحتذي به بقية الجمهوريات ، فهي التي تحدد مستويات كتابة الكتب المدرسية ، وتطور المناهج ، وتختار الامتحانات ، وما الى ذلك . وتقوم اكااديمية العلوم البيداغوجية ، في الجمهورية الروسية الاشتراكية الاتحادية السوفيتية The USSR Academy of Pedagogical Sciences ، بدور مركز البحث والنشر في التربية ، وهي تؤثر بطريقة غير مباشرة في التربية على مستوى البلاد كلها » (١) .

(ب) وزارة التربية والتعليم في كل جمهورية من جمهوريات الاتحاد السوفيتي ، وعدد هذه الوزارات ، خمس عشرة وزارة ، وكل منها تتلقى أوامرها من وزارة التربية والتعليم في الجمهورية الروسية الاشتراكية الاتحادية السوفيتية ، وتطبق هذه الأوامر في الأقاليم الواقعة في حدودها ، ولها سلطة التصرف ، في تطبيق السياسة التعليمية التي تتلقاها من السلطة المركزية ، في الأقاليم التابعة لها ، « كما أن لها حق الرقابة والتوجيه على شئون التعليم ، في الجمهوريات المستقلة ذاتيا ، والتي تقع في حدودها » (٢) .

(ج) ادارات التعليم الاقليمية ، حيث تنقسم كل جمهورية من جمهوريات الاتحاد ، الى اقاليم Oblasts ، بكل منها ادارة تعليمية ، تشرف على التعليم بهذا الاقليم ، وتنفذ سياسة وزارة التربية والتعليم ، بالجمهورية التي تتبعها ذلك الاقليم . كما أن للجمهوريات المستقلة ذاتيا ، الواقعة في حدود كل جمهورية من الجمهوريات الخمس عشرة - ادارة اقليمية ، تنفذ سياسة التعليم بالجمهورية ، شأنها في ذلك شأن ادارات التعليم الاقليمية .

(د) ادارات التعليم بالمقاطعات ، حيث ينقسم كل اقليم الى مقاطعات Raions ، بكل مقاطعة منها ادارة تعليمية ، تشرف على التعليم العام بتلك المقاطعة ، وتنفذ السياسة التعليمية في الاقليم الذي تتبعه .

(1) KAZAMIAS, ANDREAS and MASSIALAS, BYRON G.; Op. Cit., p. 102.

(٢) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : « دراسة مقارنة مقارنة للادارة المدرسية » (مرجع سابق) ، ص ٢٥٨ .

(هـ) **ادارات التعليم في القرى والمدن** ، حيث توجد ادارة تعليمية في كل مدينة ، وتتجمع القرى الصغيرة ، وتكون لها ادارة تعليمية ريفية ، تشرف على التعليم العام بالمدينة ، او بمجموعة القرى النابعة لتلك الادارة التعليمية الريفية ، وتنفذ السياسة التعليمية في المدارس التي تتبعها .

وهذا التسلسل في ادارة التعليم العام في الاتحاد السوفيتي ، لايعنى اللامركزية ، وانما الهدف منه هو مجرد تخفيف العبء عن السلطة المركزية ، ففي كل « ادارة من ادارات التعليم هذه ، سواء كانت كبيرة او صغيرة ، يعين مدير ، يشرف على شئون التعليم بها ، ويقوم مجلس يمثل العمال بتعيينه . ولكل مجلس من مجالس ممثلى العمال ، لجنة للتعليم ، يختار أعضاؤها من بين الأفراد الذين لهم خبرة بالتعليم . وفي كل ادارة من الادارات التعليمية المحلية ، يوجد تعاون تام بين لجنة التعليم ، ومجلس ممثلى العمال ، وفرع نقابة المعلمين ، ولجنة الحزب الشيوعى المحلية » ، « وتقوم الادارة التعليمية المحلية بالمسئولية الاولى ، نحو العناية بالمباني المدرسية ، واصلاح الفصول الدراسية ، والعناية بها . كما تتعاون السلطات المحلية المذكورة في العمل سنويا ، لتقديم برامج منظمة للنشاط المدرسى ، لتلاميذ المدارس ، ولتقديم البرامج التربوية والثقافية للآباء ، مع الاشراف على هذه البرامج اشرافا دقيقا .

وتخضع السلطات التعليمية المحلية كلها ، لسلطة وزارات التربية والتعليم ، التي تخضع بدورها ، لسلطة وتوجيه الحزب الشيوعى ، ولجنته المركزية » .

« ولكى يضمن الحزب الشيوعى توحيد لنظم التعليمية في كل انحاء الاتحاد السوفيتي ، فانه يضع ممثلا للحزب في كل وحدة تعليمية ، صغيرة كانت او كبيرة ، للتأكد من أن سياسة الدولة وسياسة الحزب تنفذان بكل دقة » . « ولعل من الأمور الهامة في النظام الادارى التعليمى في الاتحاد السوفيتي ، ما يقوم به البوليس السياسى ، من التأكد من ولاء كل المشتغلين بالادارة التعليمية والمدرسية ، وكل المدرسين والتلاميذ ، وغيرهم ممن يتصل بالتعليم ، كبيرا كان أم صغيرا ، للنظام الشيوعى » (١) .

٢ - ادارة التعليم الفنى :

وتشرف هذه الادارة على التعليم الفنى ، الذى يعد الطلاب للتخصص فى المهن الفنية المختلفة ، كالزراعة والتجارة والصناعة والطيران ، وغيرها من المهن .

والتعليم الفنى بمختلف أنواعه ومراحله فى الاتحاد السوفيتى ، تابع للوزارات الفنية ، « فوزارة الصحة تشرف على معاهد الطب ومدارسه ، كما تشرف أيضا على دور الحضانة . وتشرف وزارة الزراعة على معاهد الزراعة ، والأكاديميات الزراعية والمدارس الفنية . وتشرف وزارة المواصلات على المعاهد والمدارس ، التى تدرب الأفراد ، على العمل فى ميدان المواصلات . وتشرف وزارة الثقافة ، على معاهد الثقافة والكونسرفتوار ومدارس الفنون ، ومعاهد السينما والمسرح » (١) .

ففى كل وزارة من الوزارات الفنية ادارة للتعليم ، تسمى (ادارة الائتمان) Trasis ، تعتبر مسئولة عن شئون التعليم بها ، كما أن بكل وزارة من هذه الوزارات ، ادارة للتعليم العالى ، تتبع وزارة التعليم العالى ، التى سيأتى الحديث عنها فيما بعد .

٣ - ادارة التعليم العالى :

وتشرف هذه الادارة على كل أنواع التعليم العالى فى الاتحاد السوفيتى ، سواء فى ذلك التعليم العالى الأكاديمى ، والتعليم العالى الفنى ، التابع فى ادارته للوزارات الفنية - كما سبق .

والتعليم العالى فى الاتحاد السوفيتى تابع فى ادارته لوزارة التعليم العالى ، وهى وزارة موجودة على مستوى الاتحاد وحده ، بمعنى أنه لا توجد وزارات للتعليم العالى فى الجمهوريات السوفيتية الخمس عشرة ، كما هو الشأن فى وزارة التربية والتعليم ، أو فى الوزارات الفنية الأخرى .

وتشرف وزارة التعليم العالى على كل الجامعات والمعاهد العليا السوفيتية ، أما مباشرة ، كما هو الشأن فى الجامعات ، وأما بطريقة غير

(١) الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ١٧٠ ؛ ١٧١ .
(م ٢٢ - الأيديولوجيا والتربية)

مباشرة ، عن طريق الوزارات الفنية ، حيث توجد في كل وزارة من هذه الوزارات ، ادارة للتعليم العالى ، تتبع وزارة التعليم العالى ، فى الاتحاد السوفيتى ، وتنسق العمل بين وزارة التعليم العالى التى تتبعها ، والوزارة الفنية التى توجد فيها .

٤ - ادارة الشؤون الثقافية :

وتشرف هذه الادارة على شئون التعليم غير المباشر ، كالصحافة والاذاعة والتليفزيون والمسرح والسينما ، والشئون الأخرى .

وتتبع ادارة الشؤون الثقافية ، وزارة الثقافة الاتحادية ، التى تلقى بالعبء على وزارات الثقافة فى الجمهوريات ، التى تقوم بالاشراف المباشر على وسائل التعليم غير المباشر هذه ، بالاشتراك مع الحزب الشيوعى .

وبالإضافة الى ذلك ، تشرف وزارة الثقافة ، ووزارات الثقافة فى الجمهوريات ، على بعض المدارس والمعاهد الفنية ، عن طريق (ادارات الائتمان) ، شأنها فى ذلك شأن الوزارات الفنية الأخرى ، كمعهد الكونسرفتوار ، ومعهد السينما ، ومعهد المسرح ، وغيرها .

٥ - ادارة التدريب المهنى :

وتشرف على « تدريب العمال المهرة اللازمين للقطاعات الاقتصادية المختلفة ، بما فيها المدارس الفنية والمهنية ، التى تديرها لهذا الغرض » (١) . وتسمى الادارة ، باسم « (الادارة الأساسية لاحتياجات العمل) » ، وهذه الادارة بدورها مسئولة رأسا أمام مجلس الوزراء « (٢) » .

(١) المرجع السابق ، ص ١٧١ .

(٢) ١ . ت . فلاندر (مرجع سابق) ، ص ٤٣١ .

(ب) تمويل التعليم في الاتحاد السوفيتي

يعتبر تمويل التعليم في الاتحاد السوفيتي من مسئوليات الدولة ، اذ تعتبر ميزانية التعليم في كل جمهورية من جمهوريات الاتحاد ، جزءا من ميزانية التعليم الاتحادية ، التي هي جزء من الميزانية العامة للدولة . وتعتبر وزارة التربية والتعليم في كل جمهورية ، مسئولة عن التصرف في هذه الميزانية وانفاقها ، وفق المخطط القومى العام ، وذلك عن طريق ادارات التعليم التابعة لها .

وما يقال عن مدارس التعليم العام ، يمكن ان يقال عن مدارس التعليم الفنى ، والكليات والمعاهد العليا والجامعات .

والاساس في اعتماد هذه الميزانية ، هو ان تحدد كل مدرسة ومعهد تعليمي ، تقديرا لميزانياتها للعام التالي ، على اساس مرتبات المدرسين والاداريين العاملين بها ، والتجهيزات والمعدات والصيانة والكتب والوسائل السمعية والبصرية والاتصالات وغيرها ، وتقوم ادارات التعليم المحلية باعتماد كل ميزانية ، ثم ترفعها الى ادارات التعليم الاعلى ، ثم تجمع ميزانيات المدارس والمعاهد في كل جمهورية ، او على المستوى الاتحادى ، وتقدم الى وزارة المالية في الجمهورية ، او وزارة المالية الاتحادية ، ويقوم وزير المالية بتقديم ميزانيات الوزارات المسئولة عن التعليم ، الى مجلس السوفيت الاعلى ، لاعتمادها لمدة عام .

وبمجرد اعتماد الميزانية ، يصبح من حق كل مدير ، التصرف في ميزانية المدرسة او المعهد الذى يشرف عليه ، وفق التقديرات التى اعتمدت على اساسها ميزانية المدرسة او المعهد .

وثمة مساهمات محلية في شئون التعليم ، فقد يسهم الآباء ، او المزرعة التعاونية ، او نقابة العمال ، في تمويل التعليم ، بصورة محدودة ، كتقديم قطعة ارض ، تقام المدرسة عليها ، او تقديم طعام اضافى للتلاميذ ، او بناء مدرسة جديدة ، او اصلاح مدرسة قديمة ، وهكذا .

الا ان هذه المساهمات محدودة ، هدفها النهوض بالخدمة التعليمية ، وهى لا تغد جزءا من ميزانية التعليم .

(ج) مراحل التعليم في الاتحاد السوفيتي

تنقسم مراحل التعليم في الاتحاد السوفيتي ، الى المراحل الأربعة الرئيسية الآتية ، كما يرينا ذلك الشكل التوضيحي رقم (٧) :

١ - مرحلة ما قبل المدرسة Pre-school :

وهي موجودة في روسيا قبل الثورة البلشفية ، وكان يقوم بإدارتها والإشراف عليها ، الجمعيات الخيرية والهيئات الدينية والأفراد . وعندما قامت الثورة البلشفية ، صارت هذه المرحلة التعليمية ، ضرورة اجتماعية ، تفرضها الأيديولوجيا الجديدة ، حيث سعى البلاشفة الى تحطيم حياة الأسرة ، على أساس أنها - في نظر الشيوعية - من مقومات الحياة في المجتمع البورجوازي ، ولذلك كانوا - أول الثورة - يأخذون الأطفال من آبائهم ، لتتولى الدولة تربيتهم ، وعندما فشلت هذه الخطة ، حلت محلها فكرة مدارس الأطفال ، التي أمر لينين بإنشاء أولها بعد الثورة بشهور ، وذلك لتنشئة الأطفال تنشئة شيوعية ، ولتحقيق مساواة المرأة بالرجل (حسبما تقضى الأيديولوجيا الشيوعية) فعلا ، باتاحة الفرصة أمامها ، لتساهم في عمليات الإنتاج ، ودفع عجلة الحياة في المجتمع .

وكانت مدارس الأطفال هذه محدودة في السنوات الأولى للثورة ، وذلك بسبب ضخامة المسؤوليات التي كانت ملقاة على الدولة - ولكنها بعد ازهار الاقتصادى الذى حققه الاتحاد السوفيتى ، خاصة بعد الحرب العالمية الثانية - صارت منتشرة في القرى والمدن ، فحيثما وجدت المرأة لتعمل ، وجدت المدرسة التي تقدم لابنها الرعاية الصحية والاجتماعية ، وتسهر عليه ليلا ونهارا ، حتى تناسب مواعيدها ، كل مواعيد العمل ، في المصانع والمزارع والمرافق المختلفة .

وتنقسم مرحلة ما قبل المدرسة ، في الاتحاد السوفيتي ، الى مدرستين ، هما :

(١) مدرسة الحضانة Nursery School : وتقبل الأطفال بعد

شهور من مولدهم ، ويستمرّون بها حتى سن الثالثة أو الرابعة ، في دور رعاية الطفولة أول الامر ، ثم في مدارس الحضانة بعد نضجهم . وتشرف على دور رعاية الطفولة ومدارس الحضانة وزارة الصحة ، وتعد المشرفات على هذه الدور والمدارس اعدادا خاصا ، كما يشترك في ادارتها طبيبات ، وذلك للعناية بنمو الأطفال في هذه المرحلة المبكرة .

شكل توضيحي رقم (٧)

السام التام في الاتحاد السوفيتي

سنوات التعليم	مراحل التعليم	أعمار التلاميذ
١٧	<div>الدراسات العليا والتعليم الكبار</div> <div><div>العام البسيط</div><div>العام</div><div>العام البسيط</div><div>العام</div><div>العام البسيط</div><div>العام</div><div>العام البسيط</div><div>العام</div><div>العام البسيط</div><div>العام</div></div>	٢٣
١٦		٢٢
١٥		٢١
١٤		٢٠
١٣		١٩
١٢		١٨
١١		١٧
١٠		١٦
٩		١٥
٨		١٤
٧	<div>مراحل التعليم الإلزامي</div> <div><div>المرحلة الأولى</div><div>المرحلة الثانية</div><div>المرحلة الثالثة</div><div>المرحلة الرابعة</div><div>المرحلة الخامسة</div><div>المرحلة السادسة</div><div>المرحلة السابعة</div><div>المرحلة الثامنة</div><div>المرحلة التاسعة</div><div>المرحلة العاشرة</div></div>	١٣
٦		١٢
٥		١١
٤		١٠
٣		٩
٢		٨
١		٧
		٦
		٥
		٤
	٣	
	٢	
	١	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	
	٠	

« ودور الحضانة نوعان ، نوع خارجي ، يمتد فيه ايواء الأطفال ، امتدادا يتناسب مع ظروف عمل الأمهات . وهناك نوع داخلي ، يقيم الأطفال فيه إقامة كاملة ، ستة أيام في الأسبوع ، ثم يأخذهم أهلهم لقضاء أيام الأحد معهم ، كما أن أهلهم يأخذونهم معهم في العطلات » (١) .

ويقوم بإنشاء دور رعاية الطفولة ومدارس الحضانة والانفاق عليها ، المصانع والمزارع الجماعية ونقابات العمال والهيئات والمؤسسات ، التي يعمل بها عدد كبير من النساء ، ويدفع الآباء فيها رسوما رمزية ، كجزء من نفقات تغذية أبنائهم ، تختلف باختلاف دخل كل منهم ، وباختلاف عدد أبنائه ، ويمكن الإعفاء من هذه الرسوم في بعض الأحيان .

ويختلف نظام عمل هذه الدور والمدارس ، باختلاف ظروف عمل كل مؤسسة أو مصنع أو مزرعة ، فقد تكون مجرد دور متواضعة بسيطة ، إذا كانت امكانيات المؤسسة أو المصنع محدودة ، وقد تكون دورا فخمة ، ومؤثثة جيدا ، ومعدة أحسن أعداد ، إذا كانت امكانياتها كبيرة .

وقد تكون هذه الدور مؤقتة ، كتلك التي تقام في مواسم الحصاد ، حيث تغلق أبوابها بانتهاء الموسم .

وحضور الأطفال في هذه الدور أو المدارس اختياري .

(ب) رياض الأطفال Kindergarten : وتقبل الأطفال من سن الثالثة أو الرابعة ، وحتى سن السادسة أو السابعة ، وعلى ذلك فهي تستغرق أحيانا « أربع سنوات » وهي أطول مدة تخصص لهذه المرحلة في النظم التعليمية » (٢) .

وتشرف على هذه الرياض السلطات التعليمية .

وتوجد رياض الأطفال ، حيث تسمح ظروف السلطات التعليمية المحلية بإنشائها ، وفي هذه الحالة يكون حضور الأطفال بها إجباريا ، وتصبح رياض الأطفال جزءا من مرحلة التعليم الإلزامي . وقد تقوم بإنشائها المصانع والمزارع الجماعية ونقابات العمال ، ولكنها تضعها - بعد إنشائها - تحت تصرف السلطات التعليمية .

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمي ، وبنية السياسة التربوية (مرجع سابق) ، ص ١١٨ ، ١١٩ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١١٩ .

وتهتم رياض الأطفال برعاية نمو الأطفال صحيا وبدنيا وخلقيا واجتماعيا ، كما تدربهم على اللعب والموسيقى والرقص ، واللوان النشاط المختلفة ، وتقدم لهم برامج تعليمية محدودة ، وتبدأ في السنة الأخيرة ، في تعليمهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب .

وتقوم السلطات التعليمية بتمويل هذه الرياض ، وان كان الآباء يدفعون رسوما رمزية ، مقابل نفقات تغذية أبنائهم ، وتختلف هذه الرسوم باختلاف الدخل ، كما يمكن الاعفاء منها .

والاتجاه في الاتحاد السوفيتي الى التوسع في انشاء رياض الأطفال ، لما لها من اثر في تطور نمو الأطفال فيما بعد ، ولتهيئتهم للحياة في الجماعة ، وفي المدرسة .

٢ - المدرسة الابتدائية Primary School :

وهي المرحلة الاولى من مراحل التعليم الالزامي ، في كل انحاء الاتحاد السوفيتي ، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات ، ويبدأ الالتحاق بهذه المدرسة في سن السابعة ، وتنتهي الدراسة بها في العاشرة .

وقد توجد هذه المدرسة منفصلة قائمة بذاتها ، كما هو الحال في كثير من المناطق الريفية ، وقد توجد كجزء من المدرسة الثانوية غير الكاملة Incomplete School ، التي تضم المدرستين السابقتين ، مضافا اليهما من المدرسة الثانوية ، وقد توجد كجزء من المدرسة الثانوية الكاملة Complete School ، التي تضم المدرستين السابقتين ، مضافا اليهما المرحلة الثانية من المدرسة الثانوية - كما سنرى . وهذه المدرسة الأخيرة ، منتشرة في المدن .

وبرنامج المدرسة الابتدائية - شأنه في ذلك شأن برامج المدارس الأخرى في الاتحاد السوفيتي - موحد في جميع أنحاء البلاد ، وكذلك الكتب المقررة - اذ تحتذى كل جمهوريات الاتحاد السوفيتي حذو الجمهورية الروسية الاشتراكية الاتحادية السوفيتية R.S.F.S.R ، فيم تقرره من برامج ، وما تختاره من كتب ، حيث تترجم هذه الكتب والبرامج الى اللغات المحلية بكل جمهورية .

ومنهج المدرسة الابتدائية الروسية، «مشابه لمنهج المدرسة الابتدائية في أوروبا الغربية، مع غناية خاصة بدراسة اللغات» (١)، اذ تتركز الدراسة فيه على المهارات الأساسية، في القراءة والكتابة، باللغة الروسية، في الجمهوريات التي تتحدث بغيرها، كالأرمنية والتركية والأوكرانية وغيرها. وبالإضافة إلى القراءة والكتابة، نجد اهتماما واضحا بالحساب والطبيعة والجغرافيا والتاريخ والعمل اليدوي والأشغال والرسم والموسيقى والتربية البدنية.

٣- المدرسة الثانوية Secondary School

وهي تنقسم إلى مرحلتين، هما:

(١) المرحلة الأولى من المدرسة الثانوية: ومدة الدراسة بها خمس

سنوات (كانت أربع سنوات فقط، زيدت إلى خمس، بعد أن قصرت فترة التعليم الابتدائي إلى ثلاث سنوات سنة ١٩٧٠). ويبدأ الالتحاق بهذه المرحلة في سن العاشرة، ويستمر حتى سن الخامسة عشرة.

وتعتبر هذه المرحلة تنمة لمرحلة التعليم الإلزامي بالاتحاد السوفيتي، ولذلك نجدها في معظم أنحاء الاتحاد السوفيتي في مدرسة واحدة، مع المدرسة الابتدائية، ويطلق عليها اسم (المدرسة الثانوية غير الكاملة) Incomplete School كما سبق.

وبرنامج هذه المرحلة موحد في جميع أنحاء الاتحاد السوفيتي كالمدرسة الابتدائية، ومنهج الدراسة بها يدور حول التاريخ وعلم الحيوان والكيمياء والفيزياء والأدب الروسي ولغة أجنبية والرسم الميكانيكي.

وهناك تركيز في هذه المرحلة على اشتراك المتعلمين في العمل النافع اجتماعيا، حيث يتم « التدريب على العمل، فيكون نصيبه في الخطة بواقع ساعتين أسبوعيا. وعلى كل تلميذ أن يعمل لمدة أسبوعين في نهاية كل دورة، في المؤسسات الصناعية »، كما يتم « قيام كل تلميذ بعد انتهاء السنة الثامنة، وهي نهاية سن الإلزام (صارت السنة العاشرة الآن)،

(١) أحيانا يضطر المتعلم إلى دراسة ثلاث لغات، فالتلميذ الأرمني، الذي يعيش في جمهورية جورجيا Georgia السوفيتية - على حد تعبير هانز - يضطر إلى تعلم ثلاث لغات، هي الأرمنية والجورجية والروسية. ولذلك كانت المشكلة اللغوية من مشاكل التعليم في الاتحاد السوفيتي. أرجع إلى:

بالاشتراك في الأعمال ذات النفع الاجتماعى ، فى المؤسسات والمزارع الجماعية ، وغيرها من مواقع العمل والانتاج » (١) .

ومما تجدر الإشارة اليه هنا ، أن مرحلة التعليم الإلزامى كانت - بعد نجاح الثورة البلشفية - لا تتعدى أربع سنوات ، « ولكن الإلزام بحضور المدارس لم يطبق إلا فى عام ١٩٣٠ » وكانت مدته أربع سنوات بالنسبة للقرى ، وسبع سنوات بالنسبة للمدن . وعقب الحرب العالمية الثانية ، جعلت مدة الإلزام ٧ سنوات (٧ - ١٤) ، فى جميع أنحاء الاتحاد السوفيتى ، وفى عام ١٩٥٨ ، قرر الاتحاد السوفيتى زيادة الإلزام سنة واحدة ، وتحقيق له فى عام ١٩٦٢ - ١٩٦٣ ، تعميم المدرسة ذات الصفوف الثمانية ، بقسميها الابتدائى والمتوسط ، وفى عام ١٩٦٦ ، اتجه السوفيت الى توفير تعليم ثانوى كامل ، يتم استيعاب كل الناشئين فيه فى عام ١٩٧٠ ، ومعنى ذلك أن التعليم الإلزامى قد صار من السابعة حتى السابعة عشرة » (٢) .

(ب) المرحلة الثانية من المدرسة الثانوية : ومدة الدراسة بها سنتان . ويلتحق بها المتعلمون ، بعد نجاحهم فى المرحلة الأولى من المدرسة الثانوية . وهى إجبارية كالمرحلة الأولى ، وذلك منذ قرر المؤتمر الثالث والعشرون للحزب الشيوعى سنة ١٩٦٦ جعلها الزامية - كما سبق ، وذلك اعتبارا من سنة ١٩٧٠ - وان كانت « الدولة فى الواقع لم تستطع تنفيذ ذلك ، قبل عام ١٩٧٥ » (٣) .

ويجد المتعلم السوفيتى نفسه ، فى هذه المرحلة الثانية من المدرسة الثانوية « أمام تنوعات من المدارس ، تزيد عن مائة وثلاثين نوعا ، يمكنه أن يستكمل دراسته الثانوية فى أى منها . ويمكننا جميع هذه المدارس

(١) الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ١٦٥ ، ١٦٦ .

(٢) الدكتور أحمد حسن عبيد : « فلسفة التعليم الإلزامى وتنظيمه » - تعليم الجماهير - مجلة متخصصة ، تصدر عن الجهاز العربى لحو الأمية وتعليم الكبار - المجلد الأول - السنة الأولى - العدد ١ - سبتمبر ١٩٧٤ ، ص ٨٧ .

(٣) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (مرجع سابق) ، ص ٧١ .

وتقديمها في الأنواع الثلاثة الرئيسية « (١) ، التي سنتحدث عنها فيما بعد .

ويختلف طول هذه المرحلة الثانية ، باختلاف نوع التخصص ، الذي يريد المتعلمون تكملة تعليمهم به ، فهناك دراسة أكاديمية عامة ، تؤهل للالتحاق بالجامعات ، وهناك دراسات فنية متنوعة ، وهناك مدارس حرفية ، ومعاهد لاعداد المعلمين - وأيا كان نوع التخصص الذي يتخصص فيه المتعلمون ، فإن الدراسة بهذه المرحلة الثانية ، شأنها في ذلك شأن الدراسة بالمرحلة الأولى وبالمدرسة الابتدائية ، يغلب عليها الطابع البوليتكنيكي ، حيث يتم فيها « الجمع بين كافة مواد الدراسة ، والعمل المنتج في الاقتصاد القومي » (٢) أى بين المعرفة النظرية ، وتطبيقاتها العملية في مجال الصناعة والزراعة والمجتمع ، بحيث يكون لهذه المواد الدراسية النظرية ، فوائدها العملية في فهم المجتمع والحياة ، وفي تمكين الخريج من المساهمة فيها بنشاط وإيجابية .

ولذلك تتوزع الدراسة في هذه المرحلة - وفي المراحل السابقة - بين المواد النظرية ، من رياضيات وكيمياء وطبيعة وأحياء ولغات أجنبية وأدب ، وبين التطبيقات العملية لهذه المواد ، في الصناعة والزراعة والتدريس والمجتمع .

وتختلف نسبة الوقت المخصص للجانب النظري أو الجانب العملي ، وللمواد الأدبية أو العملية ، من تخصص الى آخر ، حسب نوع الدراسة في هذه المرحلة الثانية ، من المدرسة الثانوية .

وتتم المرحلة الثانية من المدرسة الثانوية في عدة مدارس ، هي :

١ - المدرسة البوليتكنيكية العامة General Polytechnical

Schoo : ومدة الدراسة بها سنتان ، وهي تقبل طلابها من بين الممتازين من خريجي المرحلة الأولى من المدرسة الثانوية ، ولا يتعدى هؤلاء الطلاب خمس هؤلاء الخريجين . وهذه المدرسة موجودة في المدن الكبرى فقط ، كمرحلة أخيرة من مراحل المدرسة الثانوية الكاملة

(١) المرجع السابق ، ص ١٩٧ .

(٢) « اصلاح التعليم في روسيا السوفيتية » - مجلة التربية الحديثة - السنة الخامسة والثلاثون - العدد الرابع - ابريل ١٩٦٢ ، ص ٣١٨ .

Complete Secondary School ذات الصفوف العشرة . وهي تتبع في إدارتها وزارة التربية والتعليم .

وهي تعد خريجيها للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا ، ولذلك يغلب على برامجها - بالإضافة إلى الجانب العملي أو التطبيقي - الطابع النظري ، والاهتمام بدراسة العلوم الاجتماعية واللغات .

وتقع معظم مدراس هذا النوع ، في نفس المبنى الذي توجد فيه الصفوف الثمانية الأولى ، وذلك منذ قرر مؤتمر الحزب الشيوعي تصميم المدرسة الثانوية ذات الصفوف العشرة ، في مؤتمره المنعقد سنة ١٩٦٦ .

٢ - المدرسة الفنية Technicum : ومدة الدراسة بها أربع سنوات ، ويغلب على برامجها الطابع الفني ، حسب تخصص كل مدرسة (تجارى - زراعى - صناعى ... الخ) وهي تتبع في إدارتها الوزارات الفنية . ويغلب على الدراسة بها الجانب الفني أو التطبيقي أو العملي ، إذ يحصل هذا الجانب الفني على معظم وقت الدراسة ، ويخصص الباقي للمواد الأكاديمية . (وتعتبر المدارس البيداغوجية من هذه المدارس ، وهي تعد معلمى المدرسة الابتدائية ، وتتبع وزارة التربية والتعليم في إدارتها) .

٣ - المدرسة الحرفية Vocational Technical School : وهي مدرسة أكثر تخصصاً من المدرسة السابقة . وهي تابعة (للجنة الحكومية للتدريب المهني) ، ومدة الدراسة فيها تتراوح بين سنة وستين ، وهي تختلف باختلاف الحرفة ، التي يعد المواطن لها بعد مرحلة التعليم الإلزامي ، قبل التحاقه بالعمل . وهي تركز معظم الوقت للدراسة الحرفية ، وأقله للدراسة النظرية . وهذه المدرسة ملحقة بالمصانع عادة ، ليعيش المتعلم في الجو الذي سيعمل فيه ، وهي شبيهة بمدارس (التلمذة الصناعية) ، في البلاد الأخرى ، ومنها مصر .

٤ - مرحلة التعليم العالي Higher Education : وهي مفتوحة الأبواب لجميع القادرين على مواصلة تعليمهم بها ، كما أنها مجانية ، تابعة للدولة ، تخضع لخطط التنمية ، الاقتصادية والاجتماعية ، التي تضطلع بها الدولة .

و « تمنح الأفضلية في هذه المؤسسات لمرشحين ، الذين عملوا خلال سنتين في الصناعة أو الزراعة أو المكاتب ، ويحدث غالبا أن توصي « الجمعيات العمالية والزراعية والنقابات ومنظمات الشبيبة الخ » بقبول الشبان أو الشباب ، الذين أظهروا أكبر قدر من الكفاءة ، في مجال العمل الإنتاجي ، في هذا المعهد أو ذاك (أو في هذه الجامعة أو تلك) « (١) .

وهي تتبع وزارة التعليم العالي ، وإن كانت الكليات الفنية تتبع الوزارات الفنية الموجودة بكل جمهورية ، فكلية الطب تتبع وزارة الصحة ، وكلية الزراعة تتبع وزارة الزراعة ، وهكذا ، كما أن الكليات الحربية تتبع وزارة الحربية ، وكليات الشرطة تتبع وزارة الداخلية ، وهكذا .

ويؤدي ذلك إلى (انفتاح) مؤسسات التعليم العالي الروسية ، على الصناعة والزراعة والمجتمع .

ونظم الدراسة بالتعليم العالي في الاتحاد السوفيتي متنوعة ، بحيث تسمح لكل الراغبين في هذا التعليم ، بإمكانية الحصول عليه ، فهناك الدراسة النظامية ، وهناك الدراسة بالمراسلة ، وهناك الدراسة المسائية .

(١) فرانك باولز : القبول في التعليم العالي - دراسة عالمية عن القبول في الجامعات ، صدرت عن المنظمة الدولية للتربية والعلم والثقافة « اليونسكو » ، والاتحاد العالمي للجامعات - ترجمة هشام دياب - مطبعة جامعة دمشق - ١٣٩٤ هـ - ١٩٧٤ م ، ص ٣٥٠ ، ٣٥١ - من القسم الثاني ، من الملحق (ح) ، بقلم الأستاذ ن. س. تورو شيسنيكوف .

(د) إعداد المعامرين فى الاتحاد السوفيتى

كانت النظرة الى المعلمين فى روسيا القيصرية سيئة ، انعكست على اعدادهم ، فلم يكن هناك اهتمام يذكر من جانب الدولة بهذا الاعداد . وعندما قامت الثورة البلشفية ، ارتفعت النظرة الى المعلمين ، لا شىء الا لما علقه البلاشفة عليهم من آمال ، فى تغيير طبيعة الانسان ، وتغيير المجتمع ، فهذا التغيير لا يمكن أن يحدث بالكتاب أو بالادارة التعليمية وحدهما ، وانما لابد أن يصاحبه تغيير فى شخصية المعلم ذاتها ، بحيث يكون مؤمنا بالأيديولوجيا الجديدة ، قادرا على اتخاذها أسلوبا للحياة ، وعلى تطبيقها على تصرفاته فى المدرسة وفى الفصل وفى الحياة ، قادرا - فى الوقت ذاته - على استيعاب التغيير الذى أحدثته هذه الأيديولوجيا فى المجتمع وفى الحياة .

ومن هنا كانت عناية البلاشفة باعداد المعلمين من حيث الكم والكيف ، بزيادة عدد المعاهد التى توفر هذا الاعداد ، وتنوعها ، وبتغيير البرامج والمناهج ، بحيث تعد معلمين لمجتمع شيوعى ، لا معلمين يكتبون بمجرد نقل المواد الدراسية الى المتعلمين .

وهناك معاهد متعددة لاعداد المعلمين فى الاتحاد السوفيتى ، حسب مرحلة التعليم التى يعدون للتدريس فيها ، وهذه المعاهد هى :

١ - المدارس البيداغوجية Pedagogical Schools :

لاعداد معلمى المدرسة الابتدائية . وهى تقبل طلابها من بين المنتهين من مرحلة التعليم الإلزامى (المدرسة الثانوية غير الكاملة) ، بعد امتحانات دخول تعقد لهم . وتستمر الدراسة بها أربع سنوات ، يتلقى الطلاب فيها علوما عامة وتربوية ، ويدربون عمليا على التدريس ، بالإضافة الى بعض التعمق فى الماركسية - اللينينية .

ويركز فى الدراسات التربوية على علم نفس الطفولة وصحة الطفل وادب الأطفال ، وطرق التدريس لهم ، كما يركز على الرسم والموسيقى وعلى نماذج الضلصال .

ويحصل طلاب هذه المدارس « على مكافآت دراسية ، واقامة مجانية في مساكن الطلبة » ، كما يستطيع هؤلاء الطلاب - بعد التخرج - « الالتحاق بأى معهد للتعليم الجامعى والعالى ، بعد قضاء ثلاث سنوات ، فى التدريس ، بالمدرسة الابتدائية » (١) .

وبعض هذه المدارس تعد المعلمات لرياض الاطفال ، ولقيادة الاطفال فى منظمات الشباب .

٣ - معاهد المعلمين Teacher's Institutes :

لإعداد معلمى المرحلة الأولى من المدرسة الثانوية . وقد بدأت فكرتها بإنشاء برنامج لمدة عامين فى المدارس البيداغوجية ، لخريجى المدرسة الثانوية الكاملة ، وذلك سنة ١٩٥٤ .

وتقبل معاهد المعلمين طلابها من بين خريجى المدرسة الثانوية الكاملة ، بعد امتحانات دخول تعقد لهم . وتستمر الدراسة بها لمدة عامين ، يكون التركيز فيها على الدراسات التربوية ، فى عظم نفس المراقبة ، والصحة المدرسية ، وطرق التدريس ، والتربية العملية ، بالإضافة الى مواد التخصص ، التى سيقومون بتدريسها بعد تخرجهم ، كالرياضيات أو العلوم أو الجغرافيا ... الخ ، وبالإضافة الى الماركسية - اللينينية .

ويتلقى الطلاب مساعدات كبيرة ، وتسهيلات ضخمة ، للالتحاق بهذه المعاهد .

٣ - المعاهد البيداغوجية Pedagogical Institutes :

لإعداد معلمى المرحلة الثانية من المدرسة الثانوية . وهى تقبل طلابها من بين خريجى المدرسة الثانوية الكاملة ، بعد امتحانات دخول ، تعقد لهم ، ومدة الدراسة بها أربع أو خمس سنوات ، فى مستوى التعليم الجامعى . والدراسة فيها تقوم على التخصص الضيق ، فى الرياضيات والعلوم والطبيعة والكيمياء واللغة الروسية واللغات المحلية الأخرى واللغات الأجنبية ، وغيرها من المواد التى تدرس فى المرحلة الثانية من المدرسة الثانوية .

(١) الدكتور محمد مشير مرسى : الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ٢٣١ .

ومنهج الدراسة بالمعاهد البيداغوجية ينقسم الى ثلاثة اقسام رئيسية ، هي مادة التخصص ، والتربية بفروعها المختلفة وعلم النفس (خاصة علم نفس الراهقة) ، وطرق التدريس ، والسياسة والاجتماع (خاصة الماركسية - اللينينية) ، بالإضافة الى التربية العملية في المدارس .

كما يشترك الطلاب في العمل النافع اجتماعيا ، كإلقاء المحاضرات ، والاشتراك في عمليات الزراعة والتشجير ، ويدربون على القيام بألوان النشاط المختلفة ، التي سيقومون بها في المدارس ، كقيادة منظمات الشباب ، وإدارة الحوار ، وتنظيم الحفلات ، وإلقاء المحاضرات ، وغيرها .

وتقدم لطلاب هذه المعاهد تسهيلات كبيرة ، كتسهيلات الإقامة المجانية ، والحصول على منح دراسية ، تشجيعا للطلاب الممتازين على الالتحاق بها .

وتقدم هذه المعاهد ، بوصفها في مستوى الجامعة ، دراسات عليا ، للراغبين من خريجيها في مواصلة الدراسة العليا ، وهي تمنح شهادة الكانديدات Candidato (الماجستير) ، التي تؤهل الحاصلين عليها للدراسة للدكتوراة في أكاديمية العلوم البيداغوجية .

٤ - الجامعات :

حيث يعمل بعض خريجي كليات الآداب والعلوم والهندسة والزراعة وغيرها بالتدريس ، وإن كان « الصف الأخير من هؤلاء الخريجين هم الذين يعملون بالتدريس ، بينما يعمل المتقدمون منهم في المهن والوظائف الأخرى » . ورغم ذلك فإن « المستوى العلمي لخريجي الجامعات ، أعلى من مستوى خريجي المعاهد البيداغوجية بوجه عام » (١) ، خاصة بعد حصولهم على دراسات تربوية ، تعدهم مهنيا للعمل بالتدريس ، بأي نظام من النظم المتعددة ، التي يؤهل بها هؤلاء المدرسون ، كالدراسة بالمراسلة والدراسة المسائية .

هذا ، ولا ينتهي أعداد المعلمين في الاتحاد السوفيتي بمجرد تخرجهم ، بل أنه يستمر طيلة اشتغالهم بالتدريس ، أو عملهم بالتربية والتعليم ،

(١) دكتور وهيب إبراهيم سمعان : دراسات في التربية المقارنة :

(مرجع سابق) ، ص ٤٤٤ .

حيث تقوم معاهد عليا للتدريب في كل جمهورية ، بتنظيم مقررات دراسية ، لقطاع كبير من المدرسين كل عام ، توقفهم فيها على أحدث النظريات التربوية والنفسية ، وتجدد بها علمهم في مواد تخصصهم ، وفي معرفتهم التربوية ، بالإضافة الى ما تقوم به الصحافة التربوية ، من دور في هذا المجال .

وقد بدأ انشاء اول معهد من هذا النوع في موسكو سنة ١٩٣٨ ، « ثم تتابع انتشارها بعد ذلك ، حتى زاد عددها الآن عن مائة معهد ، موزعة في أنحاء جمهوريات الاتحاد » . و « المؤلف أن يتلقى المعلمون دورة تدريبية على الأقل كل خمس سنوات ، في اثناء السنوات الخمس عشرة الأولى من ممارستهم للمهنة . وهناك برامج قصيرة ، وبرامج طويلة ، تقتضى تفرغا » (١) .

ومنزلة المعلمين في الاتحاد السوفيتي معقولة بالنسبة لمستوى الأجور ، اذا قورنت بنظرائهم في البلاد الأخرى ، خاصة في الولايات المتحدة ، « فمئذ سنة ١٩٣٠ ، ارتفعت مرتبات المعلمين خمس مرات ، كان آخرها سنة ١٩٦٤ ، عندما ارتفعت مرتبات المعلمين حوالي ٢٥ ٪ ، وكان من توجيهات المؤتمر الرابع والعشرين للحزب الشيوعي السوفيتي ، أن تزداد مرتبات المدرسين ، بمتوسط يبلغ حوالي ٢٠ ٪ ، ابتداء من اول سبتمبر سنة ١٩٧٢ .

ويتمتع المعلمون في المناطق الريفية بميزات خاصة ، اذ يقدم لهم السكن المجاني ، المجهز بالثفئة والكهرباء » (٢) .

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمي ، وبنية السياسة التربوية (مرجع سابق) ، ص ٢٩٩ ، ٣٠٠ .

(٢) الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ٢٣٦ ، ٢٣٧ .

(هـ) منظمات الشباب في الاتحاد السوفيتي

لا يتم الحديث عن سياسة التعليم في الاتحاد السوفيتي ، دون الحديث عن منظمات الشباب ، وذلك لأن هذه المنظمات ليست منظمات للترفيه وحده ، كما هو الحال غالباً في منظمات الشباب في الغرب (كجماعات الكشفة مثلاً) ، وإنما هي منظمات سياسية ، يشرف عليها الحزب الشيوعي في الاتحاد السوفيتي ، ويتخذ منها وسيلة لنقل أفكاره وآرائه إلى الأطفال والشباب ، وللتنمية السياسية لهؤلاء الأطفال والشباب ، فدورها على ذلك مكمل لدور الحزب الشيوعي من جانب ، ولدور المدرسة من جانب آخر . وليس غريباً - لذلك - أن يعتمد الحزب الشيوعي على هذه المنظمات فيما يقوم به من الوان نشاط ، ثقافي وسياسي ، ومن مشروعات في العمل الانتاجي ، في الزراعة والصناعة ، وفي النهوض بالمجتمع بصفة عامة ، وأن تعتمد المدرسة عليها - في الوقت ذاته - في حفظ النظام بها ، وفي الاشراف على كافة الون النشاط المدرسي ، التي تقوم بها .

وقد كانت أول منظمة شباب اقيمت في الاتحاد السوفيتي ، هي رابطة الشبيبة الشيوعية (الكومسومول) Young Communist League (Komsomol) ، وكان الالتحاق بهذه المنظمة الأولى قاصراً على الصفوة الممتازة من الشباب ، ليتكون منهم صف ثان ، يحمي الثورة مع الصف الأول من الثوار ، الذين حموها يوم قيامها ، وأمنوا ظهرها ضد أعدائها ، وهم رجال حزب العمال الاشتراكي الديمقراطي Social Democratic Labour Party الذي تحول سنة ١٩١٨ إلى الحزب الشيوعي Communist Party ولتكون هذه المنظمة - في الوقت ذاته - مدرسة ، يتخرج فيها رجال الحزب .

وقد رأى لينين سنة ١٩٢٢ أن تنشأ منظمة أصغر من رابطة الشبيبة الشيوعية ، تعد الأطفال للالتحاق بها ، فأنشأ « (منظمة الأطفال الشيوعيين للرواد الصغار) The Children's Communist Organization of Youth Pioneers » ، « كمجموعة تمهد (لرابطة الشبيبة الشيوعية) » . « وفي سنة ١٩٢٥ ، انتظم الأطفال الأصغر في (اتحاد أبناء أكتوبر الصغار) Union of Little Octoberists » (١) .

(1) HANS, NICHOLAS; Op. Cit., p. 209.

(م ٢٣ - الأيديولوجيا والتربية)

وكان هدف هذه المنظمات ، في السنوات الأولى للثورة ، هو حمايتها من أعدائها ، ولذلك كانت تقدم للأطفال والشباب فيها تدريبات عسكرية وبدنية ورياضية ، وكانت تقصر عضويتها على القلة من الأطفال والشباب ، ممن تثق فيهم ، وعندما استقرت الأمور ، تطورت هذه المنظمات ، فصارت تضم معظم الأطفال والشباب ، وصارت وسيلة للتربية الأيديولوجية للجيل الصغير ، وصارت تركز في نشاطها ، على التفوق الخلقى والعلمى ، والتحلّى بالأخلاق الشيوعية ، من تعاون في سبيل الصالح العام ، ومن عمل نافع اجتماعيا ، ومن ضرب نماذج عملية في التضحية والبذل ، وصار التحلّى بهذه الأخلاق ، والتفوق الدراسى ، هما الأساس الأول الذى يتم عليه الوصول الى المناصب القيادية في هذه المنظمات ، وفى المنظمة الأم بعد ذلك - الحزب الشيوعى .

ومنظمات الشباب في الاتحاد السوفيتى اليوم ، ثلاثة ، هى :

١ - منظمة أبناء أكتوبر (الأكتوبرست) October's :

وهى منظمة الأطفال دون سن العاشرة أو الحادية عشرة (سن المدرسة الابتدائية) . وقد كانت هذه المنظمة ، آخر المنظمات التى أنشئت ، كما سبق (سنة ١٩٢٥) وكان اسمها يوم إنشائها ، هو (اتحاد أبناء أكتوبر الصغار) ، نسبة الى ثورة أكتوبر ١٩١٧ البلشفية .

ويقدم للأطفال في هذه المنظمة ، البرامج التى تتفق مع سنهم ، كما يشتركون في ألوان النشاط التى تتفق مع درجة نموهم ، كحفظ الشعارات ، والاشتراك في الحفلات بالغناء والرقص ، والاشتراك فى المعسكرات وفرق الموسيقى واللعب ، وحمل مناديل وأعلام المنظمة ، وغيرها ، مما يجذبهم الى المنظمة ، ويجعلهم يتمسكون بأهدافها .

٢ - منظمة الرواد (البيونيرز) Pioneers :

وهى منظمة للمراهقين ، من سن ١٠ - ١٥ سنة (سن المرحلة الأولى من المدرسة الثانوية) . وقد كانت هذه المنظمة ثانياً منظمة شباب أنشئت في الاتحاد السوفيتى (سنة ١٩٢٢) ، وكان اسمها يوم إنشائها (منظمة الأطفال الشيوعيين للرواد الصغار) ، وكان هدفها الإعداد للمنظمة الثالثة .

ويتم انتقال الأطفال من منظمة أبناء أكتوبر الى هذه المنظمة تلقائياً ، بانتهائهم من الدراسة الابتدائية ، والتحاقهم بالمرحلة الأولى من المدرسة

الثنائية ، بشرط أن يكون سلوك المتعلم وتصرفه وخلقه في المدرسة الابتدائية ، وفي منظمة أبناء أكتوبر ، مرضيا ، والا حرم من الالتحاق بهذه المنظمة الثانية ، وصار معزولا (سياسيا) ، اذا فشلت شتى الوسائل التي تتخذها تلك المنظمات ، في اصلاح حاله .

ويقوم المراهقون في هذه المنظمة ، بالوان النشاط ، التي تتفق مع سنهم ، وهى اكبر واكثر من الوان النشاط التي يقوم بها الأطفال في منظمة أبناء أكتوبر .

٢ - منظمة الشبيبة (الكومسومول) Komsomol :

وهى منظمة الشباب ، في سن المرحلة الثانية من التعليم الثانوى ، وفي سن التعليم الجامعى والعالى (أى التعليم بعد الالزى) ، اذ تضم الشباب من سن ١٤ - ٢٣ سنة . وقد كانت هذه المنظمة أولى المنظمات التي أنشئت ، وكان اسمها أول الأمر (رابطة الشبيبة الشيوعية) ، وكان هدفها هو مساعدة الحزب الشيوعى في حماية الثورة ، والتهيئة لاختيار صفوة الشباب ، للالتحاق بالحزب .

ولهذه المنظمة فروع في المدرسة الثانوية الكاملة ، وفي المدارس الفنية (التكنيكوم) ، وفي المدارس الحرفية ، والمدارس البيداجوجية ، ومعاهد المعلمين ، وفي الجامعات والمعاهد العليا ، وفي المصانع والمزارع الجماعية - أى فى كل مكان يوجد فيه شباب من سن ١٤ - ٢٣ سنة ، لم يلتحقوا بعد بالحزب الشيوعى .

ويتم انتقال المراهقين من منظمة الرواد الى هذه المنظمة ، بمجرد انتهائهم من مرحلة التعليم الالزامى (بعد المدرسة الثانوية غير الكاملة) ، بشرط أن يكون سلوك الطالب ، المدرسى والأخلاقى والسياسى ، في المنظمة السابقة ، مرضيا ، والا حرم من الالتحاق بها .

ويقوم الشباب في هذه المنظمة بنشاط واضح ، يتفق مع سنهم ونموهم ، ومع ما يجب أن يدرّبوا عليه ، للالتحاق بالمنظمة الأم (الحزب الشيوعى) ، فيشتركون مثلا في العمل النافع اجتماعيا (المزارع والمصانع) في الصيف ، ويشتركون مثلا في ادارة المدرسة والمعهد والكلية ، وفي النوادي والجماعات المدرسية والجامعية ، وفي الندوات السياسية والاجتماعية ، ولذلك نجد اتصال الحزب الشيوعى بهم ، أقوى منه بالأطفال والمراهقين ، في المنظمين السابقتين .

ويعتبر النشاط في هذه المنظمة ، شرطا أساسيا للالتحاق بالحزب الشيوعى ، بعد الكبر .

الباب الخامس

الأيديولوجيا والتربية في العالم الثالث

رأينا - عند حديثنا عن العوامل التاريخية في الفصل الثالث (١) -

أن بلاد العالم - نتيجة لتطورها التاريخي ، يمكن أن تنقسم الى نوعين من البلاد ، هما : البلاد المتقدمة ، والبلاد غير المتقدمة ، وأن الفرق بين النوعين من البلاد ، هو أن البلاد المتقدمة - نتيجة لظروفها التاريخية - تتميز بالاستقرار في نظمها ومؤسساتها ، بينما البلاد غير المتقدمة تتميز بعدم الاستقرار .

والاستقرار يتيح الفرصة للبلاد المتقدمة أن تتقدم بخطى أوسع ، ويفرض عدم الاستقرار على البلاد غير المتقدمة ، أن تنمو نموا محدودا ، مما يزيد من الهوة التي تفصل بين النوعين من البلاد ، سواء في درجة التقدم ، وفي الدخل الفردي والقومي .

وهذه البلاد غير المتقدمة ، يطلق عليها هاربيسون ومايرز Harbison & Myers أسماء مختلفة ، أشرنا اليها في مقدمة حديثنا عن العوامل التاريخية في الفصل الثالث ، فهي اما بلاد متخلفة - Underdev- loped ، أو آخذة في التقدم Partially developed ، أو متقدمة قليلا . Semi - advanced .

والاختلاف بينها ، اختلاف في مدى الاستقرار ، وفي درجة التخلف الاقتصادي ، وانخفاض الدخل القومي والفردي - أي اختلاف وتفاوت في مدى التخلف ، وتعتبر البلاد المتخلفة أكثرها تخلفا ، والبلاد المتقدمة قليلا أقلها تخلفا .

ويطلق على هذه البلاد جميعا اليوم « دول (العالم الثالث) Tiers Monde » ، وهو « يشمل دول أفريقيا ، ودول آسيا ما عدا اليابان ، ودول أمريكا اللاتينية ، وهذا هو الجزء الجنوبي من الكرة الأرضية . أما الدول المتقدمة ، فإن معظمها يقع في قارتي أوروبا وأمريكا الشمالية ، وهذا هو الجزء الشمالي من الكرة الأرضية . ولذلك فإن معظم الاقتصاديين المتخصصين في دراسات التنمية ، يفرقون بين (الجنوب المتخلف) ، و (الشمال المتقدم) . وعلاوة على ذلك ، فإنهم يقسمون الشمال المتقدم ، الى شرق وغرب ، نظرا لاختلاف النظم الاقتصادية والاجتماعية في دول شرق أوروبا ، عنها في دول غرب أوروبا وأمريكا الشمالية .

ويمثل سكان الدول النامية حوالي ٦٥٪ من سكان العالم ، أي ما يزيد على ٢٤٠٠ مليون نسمة ، بينما يمثل سكان الدول المتقدمة ، حوالي

(١) أرجع الى ص ١١٣ - ١١٥ من الكتاب .

« ٣٥٪ فقط من سكان العالم ، أى مالا يتجاوز ١٣٠٠ مليون نسمة » (١) .

ومصادر الثروة الطبيعية متوفرة فى معظم هذه البلاد ، أى أن امكانياتها المادية كثيرة ، وكانت هذه المصادر المادية ، هى التى أغرت دول الغرب باستعمارها ، فى عصر توسعها الاستعماري الكبير ، فى القرن التاسع عشر ، فنهبت خيراتها ، وعطلت امكانياتها ، وشلت فاعليتها ، لتتركها حطاما ، تحاول أن تتغلب على عوامل الضعف التى خلفها الاستعمار فيها ، فى ظروف بالغة الصعوبة والتعقيد ، محلية وعالمية ، رأينا بعضا منها عند حديثنا عن العوامل التاريخية فى الفصل الرابع ، أوضحها ما يعود الى أبناء هذه البلاد أنفسهم ، حيث : « النقص الملحوظ فى الإداريين المدربين ، الذين تتوافر لديهم المهارات اللازمة لإدارة عمليات التنمية ، والندرة النسبية فى الأشخاص الذين تتوافر فيهم الخبرة والمعرفة الفنية ، والرغبة والمقدرة على شغل الوظائف الجديدة ، التى نشأت نتيجة الاتساع فى مجالات الدولة ، والانخفاض النسبى فى مستوى المهارات والخبرات الفنية ، والقدرات التنظيمية والإدارية » . « هذا الى جانب الاحجام الفكرى عن الابتكار والتجديد ، والصراع بين القيم البالية المعوقة للتقدم ، والقيم الجديدة الدافعة نحوه ، بالإضافة الى ضعف مستويات الانتاج ، والكفاية الانتاجية فى الزراعة والصناعة ، وفى الخدمات ، وعدم تناسب الطاقات الانتاجية ، مع زيادة القوة البشرية » (٢) .

ويرى الدكتور أحمد عبيد ، نتيجة لذلك ، أن بلاد العالم الثالث تعاني سبع مشكلات حادة ، هى :

« ١ - أمية ، تتسم بها أغلب الجماهير . وهذه الأمية تساعد على استمرار طريقة الحياة بصورتها التقليدية » .

« ٢ - اعتماد على الزراعة ، وسير فيها على الطرق البدائية ، التى تقوم أساسا على الطاقة الجسمية لكل من الانسان والحيوان » .

« ٣ - القناعة بمستوى من العيش لا يساير روح العصر الحديث » .

« ٤ - سير التنمية الاقتصادية فى كثير من الحالات بسرعة تبتلعها سرعة النمو السكاني » .

(١) دكتور على لطفى (مرجع سابق) ، ص ٩ .

(٢) الدكتور على عبد العليم محجوب : « القيادة الادارية ، ودورها فى اصلاح الادارى من أجل التنمية » (مرجع سابق) ، ص ٦٨ ، ٦٩ .

« ٥ - ضعف في موارد الدولة ، يجعلها عاجزة عن تعميم أى نوع من التعليم ، مهما قصرت مدته ، وتواضع مستواه .

٦ - عدم وجود تقاليد راسخة للحكم والادارة . وفى كثير من الأحيان ، تعاني الدولة النامية سلسلة من التغيرات والانقلابات ، تكلف الدولة ماديا ، كما أنها تكلفها الكثير فى قواها البشرية ، وبخاصة فى المستويات العليا ذات الكفاءة الممتازة . فالسلطات فى مثل هذه الظروف يهتمها المواليون ، الذين تثق فيهم ، أكثر مما يهتمها الخبراء ، أو الذين يعرفون .

٧ - فى الدول النامية - لا سيما التى لا يسمح جوها العام بالنقد وإبداء الراى - كثيرا ما تترك أمور الدولة لارتجال ذوى السلطة ، دون اكتراث أو مبالاة من ذوى الكفاءة ، الذين يؤثرون السلامة ، أو يقصرون فى أداء واجبهم الاجتماعى » (١) .

وتختلف (حدة) هذه المشكلات من بلد الى بلد ، فى هذا العالم الثالث ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد ، والتى تتعلق بموارد الثروة الطبيعية فيه ، وموارد الثروة البشرية المتوفرة لديه ، وتطوره التاريخى الخاص به .

وأسعد هذه البلاد حظا ، هى تلك البلاد التى تفجر (الذهب الأسود) من باطن أرضها ، فقد كان تفجيره بداية عهد من الرخاء ، دخلته فجأة ، فحوال صحراءها الى جنات خضراء ، كما حدث فى السعودية والكويت وفنزويلا وأمارات الخليج العربى ، ولكن استمرار هذا الرخاء ومن باستثمار عائد البترول ، فى تنمية مصادر الثروة البشرية به ، أى باستثمار هذه الثروة الطبيعية ، فى الانسان - الذى يجب أن يكون رأسمالها المستقبل .

ولبعض هذه البلاد ، حضارات قديمة ، كما هو الحال فى مصر والعراق والشام والهند والصين وشمال افريقية ، فمن هذه الأنحاء ، انتقلت الحضارة الى الغرب ، عبر بلاد العرب والمسلمين ، فى العصور الوسطى ، لتدفع بالغرب الى ما وصل اليه اليوم من تقدم .

بيد أن الطابع الأيديولوجى لهذه البلاد ، يختلف من بلد الى بلد ، حسب الظروف الخاصة التى تحيط به ، وحسب (مجموعة) البلاد التى

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (مرجع سابق) ، ص ٧٢ - ٧٤ .

ينتمى اليها ، رغم أن لها جميعاً طابعاً عاماً ، وإيناه عند حديثنا عن العوامل التاريخية في الفصل الرابع ، ففي حدود هذا الإطار الأيديولوجي العام ، الذي ينتظم بلاد العالم الثالث جميعاً ، توجد سمات عامة ، لكل مجموعة من بلاد هذا العالم ، فهناك سمات عامة للأيديولوجيا وانعكاساتها على التعليم في بلاد العالم العربي ، وسمات عامة لبلاد أمريكا الجنوبية ، وسمات عامة لبلاد أفريقيا ، وأخرى لبلاد الهند الصينية ، وهكذا .

بل وفي داخل كل مجموعة من هذه المجموعات ، نجد ملامح وسمات ، ومشكلات خاصة بكل بلد من بلادها ، بل وبكل إقليم ، من أقاليم كل بلد .. وهكذا .

وسوف نرى نموذجاً للأيديولوجيا والتربية في العالم الثالث ، في مجموعة من مجموعات بلاد هذا العالم ، وهي مجموعة البلاد العربية .

الفصل التاسع

الأيديولوجيا والتربية في العالم العرب.

تقديم :

يطلق اسم (العالم العربى) على تلك المنطقة من العالم ، التى تقع بين الخليج العربى شرقا ، والمحيط الأطلسى غربا ، والتى يحدها البحر الأبيض المتوسط وأوربا من الشمال، وقلب أفريقيا من الجنوب، والتى تعتبر بحكم وضعها هذا - فى القلب من العالم ، فهى تربط بين قارات ثلاث ، هى أفريقيا وآسيا وأوربا ، وفى داخل حدودها خطوط المواصلات الرئيسية ، التى تربط شرقى الأرض بغربها وشمالها بجنوبها .

والعالم العربى بوضعه الراهن ، من الناحية الأيديولوجية ، هو وليد (الاسلام) الأكبر ، فهو فى تكوينه ، وفى الروابط التى تربط بين بلاده ، وفيما يؤثر فى أبنائه من قوى ثقافية - انما هو نتيجة مباشرة أو غير مباشرة لظهور الاسلام وانتشاره - فالاسلام ، هو الذى أنهى صفحة التاريخ القديم لكل بلد من بلاده ، ليبدأ صفحة جديدة ، بعد الانضمام تحت لوائه ، والاسلام هو الذى أدى الى نشر اللغة العربية بين ربوعه ، كبديل للغات قديمة ، فصارت تلك اللغة ، هى أقوى الروابط بين أبنائه اليوم ، والاسلام هو الذى ورث حضارات بلاده القديمة ، من فرعونية وآشورية وفينيقية وغيرها ، فنماها وأثراها ، ومزج بينها وبين أيديولوجيته الجديدة ، وجمعها مع الحضارات الأخرى المعاصرة لها ، وصبها جميعا فى بوتقه جديدة ، كانت هى التى بددت ظلمات التخلف فى العصور الوسطى، ومكنت الغرب المتخلف ، من أن ينتقل من حالة التخلف والجمود ، الى حالة من النشاط والحركة ، قفزت به الى وضعه العالى الراهن .

وكان الاسلام هو السبب فى ذلك التدفق التاريخى ، الذى دفع بالمنطقة كلها - بعد ظهوره - من التفكك والضياع ، الى الوحدة والتماسك والقوة ، ثم الى التفكك . وتحت لوائه ، تماسكت المنطقة من جديد ، لتصعد غزوات البرابرة القادمين من الشرق (التتار) ، ومن الغرب (الصليبيين) ، ثم لتصمد للهجمات البربرية الحديثة ، القادمة من الغرب ، مدججة بالسلاح الحديث ، الذى كان ثمرة العلم الحديث ، الذى قدمته المنطقة للغرب أصوله ، فحررتة ، ودفعت به الى القوة .

ولا يزال الإسلام حتى اليوم ، هو السبب في صمود تلك الأمة العربية ، في صراعها الدامي من أجل حقها في الحياة الحرة الكريمة ، محتفظة باستقلالها ، وبخيرات أرضها ، لصالح أبنائها ، ضد الشرق ، وضد الغرب ، على السواء .

والأيديولوجيا السائدة في العالم العربي اليوم - نتيجة لذلك - هي وليدة عوامل ثقافية عديدة ، ساهمت في تكوينها وتشكيلها .

لذلك أرى - قبل عرض هذه القوى الثقافية ، وبيان أثرها على التعليم في العالم العربي - التقديم بمقدمة تاريخية ، تبين تطور الحياة العامة والتعليمية في هذا العالم العربي ، يتبعها عرض هذه القوى الثقافية ، ثم بيان السمات العامة للتعليم في العالم العربي ، نتيجة لهذه القوى ، ثم الحديث - أخيرا - عن نظم التعليم في البلاد العربية .

أولا : مقدمة تاريخية

ينقسم التاريخ العربى - والأيدولوجيا العربية بالتالى - الى فترتين رئيسيتين : أولاهما هى فترة القوة ، التى تبدأ مع ظهور الاسلام ، فى مطلع القرن السابع الميلادى ، وتنتهى بسقوط بغداد سنة ١٢٥٨ م - وثانيتهما هى الفترة التى أعقبت سقوط بغداد ، واستمرت حتى تحرر العرب من الاستعمار ، بعد الحرب العالمية الثانية .

وفى ضوء هذا التقسيم ، سوف يكون تقديمنا التاريخى (للأيدولوجيا والتربية فى العالم العربى) .

(١) الأيدولوجيا والتربية فى عصور القوة العربية :

فى نهايات القرن السادس الميلادى ، ومطلع القرن السابع الميلادى - حيث كان الغرب يعيش ، فيما يطلق عليه المؤرخون اسم (العصور الوسطى المظلمة) ، وحيث « سادت أوروبا فى تلك الفترة المظلمة ، سحابة كثيفة من التأخر الحضارى » ، وحيث « أقفلت المدارس أبوابها ، وانتشر الجهل ، ولم يبق أثر للحضارة والمعرفة فى غرب أوروبا » (١) - كانت مشارف حضارة رائعة ، تشع فى قلب الجزيرة العربية ، بمولد محمد صلى الله عليه وسلم ، سنة ٥٧١ م ، فى قلب مكة ، حيث (البيت الحرام) . فى جو كانت (الجاهلية) أوضح سماته ، وكان البقاء فيه للأقوى ، والاقدر على فرض وجوده ، على الحياة والأحياء ، وكانت (الوثنية) - لذلك - تخيم على القلوب والعقول ، وكانت (الوحدانية) ، متمثلة فى اليهودية والنصرانية ، منزوية ، لا تؤثر فى القلوب ، ولا تجد سبيلا الى التأثير فيها ، وكان البيت الحرام ذاته ، الذى كان أول بيت بنى (للتوحيد) ، قد اتخذ مقرا للأصنام والأوثان ، وصار رمزا للوثنية ، التى كانت تطبع الحياة ، يوم مولده الكريم .

وبعد أربعين سنة من مولده صلى الله عليه وسلم ، وفى مطلع القرن السابع للميلاد ، بدأ رسول الله - وقد أدبه ربه فأحسن تأديبه - وأعدده لحمل الرسالة - يدعو الى دين (جديد) ، يعيد للانسان بهـ

(١) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور (مرجع سابق) : ص ٣٧ -

« انسايتة » ، التى فقدتها يوم أسلم نفسه لشيطانه ، واتبع هواه ، فأفسد ديناه وآخرته ، وعاش شقيا مؤرقا ، لا ينوى للناس الا الشر ، ولا يتوقع منهم الا الشر أيضا .

وكان الطريق الذى سلكه الاسلام - ورسوله الكريم - فى الدعوة إلى الله ، هو طريق العقل ، « لاثبات صدق الرسالة ، وتحقيق اهدافها » (١) ، ولذلك نجد « القرآن الكريم لا يذكر العقل الا فى مقام التعظيم ، والتنبيه الى وجوب العمل به ، والرجوع اليه » (٢) .

والعقل لا ينمو الا بالعلم ، والعلم لا يتحقق الا بالقراءة ، فالقراءة - كما يقولون - هى مفتاح باب المعرفة ، ولذلك كانت أولى آيات الكتاب الكريم ، التى نزلت على قلب الداعية الأعظم عليه الصلاة والسلام ، هى أمر ربه له ، ولكل مسلم يؤمن برسالته :

- « اقرأ باسم ربك الذى خلق . خلق الانسان من علق . اقرأ وربك الأكرم . الذى علم بالقلم . علم الانسان ما لم يعلم » (٣) .

وكانت تلك الآيات الكريمة فاتحة التاريخ الاسلامى كله ، فقد جعلت الفتح الاسلامى فتحا حضاريا ، يسمى لارساء الحق والخير ، ويحرز الانسان من الظلم والظلام ، لا فتحا بربريا غاشما ، يسمى لنهب الحقوق ، واستئلال الانسان ، كما كانت الفتوح قبله ، وكما كانت - ولا تزال الى اليوم - بعده .

كذلك وجهت تلك الآيات (العلم الاسلامى) ، فجعلته علم دين ودنيا ، وجعلته علما موسوعيا شاملا ، يجمع بين العلم والفلسفة ، ويضم كل ما يحتاج اليه المسلمون من علوم ، تتطلبها حياة المجتمع ، « من تجارة وطب واقتصاد وهندسة وكيمياء وفيزياء وكهرباء ، وكذا صناعة الأسلحة والذخائر » (٤) ، كما جعلته ينمو ويتطور بتطوره ، لا يتخلف عنه ، ولا يزيد عليه .

(١) عبد الرحمن النجار : دعائم الدولة العصرية ، العلم . . والايمان - وزارة الاعلام (هيئة الاستعلامات) ، ص ١٢ .

(٢) عباس محمود العقاد : التفكير فريضة اسلامية (مرجع سابق) ، ص ٥ .

(٣) قرآن كريم : سورة العلق - ٦٩ : ١ - ٥ .

(٤) الدكتور مصطفى السباعي (مرجع سابق) ، ص ١٠٥ .

ولم يكن لدى العرب ، « عندما اندفعوا من شبه جزيرتهم في القرن السابع للميلاد » - « تراث حضارى شامخ ، ينافسون به الشعوب الأخرى ، ذات الحضارات القديمة » ، « ومع ذلك ، فقد كان لدى العرب عندئذ ما هو أهم ، وهو القدرة على التعلم السريع ، والافادة من الغير ، وتشرب الاتجاهات النافعة في الحضارات التى قدر لهم ان يلتقوا بها ، أو يصادفوها » (١) - متأثرين فى ذلك بروح دينهم نفسه ، ومدفوعين بتطور حياتهم ، التى صارت تستدعى علوما جديدة ، يأمر الاسلام نفسه كما سبق - بالاستفادة بها ، والمساهمة فيها .

وكان العلم اللازم فى حياة الرسول صلى الله عليه وسلم ، هو علم الدين وحده ، تنزل به آيات القرآن الكريم ، وينطق به الرسول الكريم فى كل مناسبة ، وفى كل عمل يقوم به ، « فى الأيام الأولى للإسلام ، وفى عهد الرسول الكريم ، وقبل الاحتكاك بالثقافات والحضارات الأجنبية ، كان (الإيمان) هو محور الحياة فى المجتمع الإسلامى ، وكان أيضا محور الفلسفة التى تقوم عليها الحياة فى ذلك المجتمع » (٢) .

وبانتقال المعلم الأعظم الى الرفيق الأعلى ، واتساع الفتوح الإسلامية ، بدأ المسلمون يحتكون بالثقافات والحضارات الأجنبية ، فبدءوا « يلجئون باب العلم ، كما ولجوا باب الفتوحات » (٣) ، حيث « جرى الناس وراء عقولهم ، واسترسلوا فى التساؤل » (٤) ، وكان العلم اللازم فى هذه الفترة ، هو العلم الذى يحقق التلاؤم والتوافق بين (العقيدة) الإسلامية ، والحياة الجديدة ، فى الأوطان المفتوحة ، بثقافتها وحضاراتها .

-
- (١) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور (مرجع سابق) ، ص ١٥ .
 - (٢) دكتور عبد الغنى النورى ، ودكتور عبد الغنى عبود : نحو فلسفة عربية للتربية - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - ١٩٧٦ ، ص ٤٤ .
 - (٣) بطرس البستاني : كتاب دائرة المعارف - المجلد الحادى عشر - مطبعة الهلال بمصر - ١٩٠٠ ، ص ٢١١ .
 - (٤) الدكتور محمد بيسار : العقيدة والأخلاق ، وأثرهما فى حياة الفرد والمجتمع - الطبعة الثانية - مكتبة الانجلو المصرية - ١٩٧٠ ، ص ١٣ .

ولذلك كان العلم في هذه المرحلة « نواته القرآن والحديث ، فكل مسائل العلم تقريبا تدور حول هذه النواة ، منهما يستنبط الفقه ، ولأجلهما يروى الشعر ، وبسببهما تبحث مسائل النحو ، وعلى الجملة فالحركة العلمية كلها دينية ، الا القليل » (١) .

وقد بدأت هذه الحركة العلمية في عهد عمر . حيث كان عهد أبي بكر قصيرا ، شغل الخليفة فيه بالقضاء على فتنة الردة ، أما عهد عمر ، فكان عهد استقرار داخلي ، ولذلك كان على رضى الله عنه في عهده « يصرف جهوده في المدينة ، لتوجيه نشاط العنصر الناشئ ، الى الناحية العلمية ، فشرع مع ابن عمه عبد الله بن العباس ، في القاء محاضرات أسبوعية ، في المسجد الجامع ، في الفلسفة والمنطق والحديث والبلاغة والفقه ، بينما تفرغ غيرهما الى القاء محاضرات في شئون أخرى . وهكذا تألفت نواة الحركة العلمية التي ترعرعت وزهت بعد حين في (بغداد) ، عاصمة العباسيين » (٢) .

وبسيطرة الأمويين على الخلافة سنة ٤١ هـ (٦٦١ م) وانتهاء عهد الفتوح ، بدأ اتصال العرب بالأمم المفتوحة وحضاراتها ، يزيد ويقوى مع الأيام ، « ووجد المتطلعون الى المعرفة من فراغ الوقت ، ووفرة الثراء ، ما يعينهم على البحث وراء الفكر اليوناني ، الذي كان متسلطا على الناس وعلى عقولهم في العالم القديم .

وظهرت بوادر هذا الاتصال في الدولة الأموية مع (خالد بن يزيد ابن معاوية) ، الذي وجد في العلم غناء عن الملك ، وفي الثروة الفكرية ما يشغله عن كل ثروة ، حتى عن الملك والسلطان » (٣) .

وبدأت الحركة العلمية في العصر الأموي تتجه « ثلاثة اتجاهات : حركة دينية ، ونعنى بها البحث في الشئون الدينية ، من تفسير القرآن وحديث وتشريع ، وما الى ذلك ، وحركة في التاريخ والقصص والسير ونحوها ، وحركة فلسفية ، في منطق وكيمياء وطب ، وما إليها » ، وكانت

(١) أحمد أمين : ضحى الإسلام - الجزء الثانى (مرجع سابق) ، ص ١١ ، ١٢ .

(٢) عمر أبو النصر : على وعائشة - دار احباء الكتب العربية - القاهرة - ١٩٤٧ ، ص ٦١ .

(٣) الدكتور ابراهيم سلامة : « مرونة الفكر العربى ، تتضمن التوازن والتلاؤم بين القديم والحديث » - الرائد - عدد ممتاز عن مؤتمر المعلمين العرب - الاسكندرية - ١٩٥٦ ، ص ٩٦ .

هذه الحركات الثلاث هي « النواة » التي تكونت حولها العلوم فيما بعد » (١) .

وكان قيام الدولة العباسية سنة ١٣٢ هـ (٧٥٠ م) ، بداية تحول جذري ، في تاريخ الحضارة الإسلامية ، فقد قامت الدولة الأموية على التعصب للعنصر العربي ، ومن ثم كانت خطواتها في الاندفاع نحو الحضارات الأجنبية محدودة ، وكذلك كانت استعانتها بغير العرب محدودة أيضا ، أما في العصر العباسي ، فقد بدأت الدولة الجديدة ، تولى وجهها شطر (الموالي) (٢) ، وتستعين بهم في شئونها ، بل وتعتمد عليهم في هذه الشئون ، وبذا بدأ التعصب للعنصر العربي ، الذي كان سائدا في العصر الأموي ، يخلى الطريق لعصر جديد من المساواة بين جميع المواطنين ، من عرب وعجم ، ومن مسلمين وغير مسلمين .

وقد انعكس ذلك التسامح ، على العمل العلمي ، فبدأ العرب - بتشجيع خلفاء بني العباس - يقيمون العلاقات المتكافئة مع أبناء البلاد المفتوحة ، في سورية ومصر والعراق وإيران وغيرها ، ويقبلون على الثقافات والحضارات السائدة فيها ، وينظرون اليها باحترام وتقدير ، محاولين الاستفادة منها ، وبذلك « انتشرت في هذا العصر أربع ثقافات ، كان لها الأثر الأكبر ، في عقول الناس ، وأعنى بها الثقافة الفارسية ، والثقافة اليونانية ، والثقافة الهندية ، والثقافة العربية . كما كان هناك ثقافات دينية ، أهمها اليهودية والنصرانية والاسلام » (٣) .

وقد كان الطب والنجوم ، « هما البابان اللذان أوصلا المسلمين الى ساحة العلوم الفلسفية ، والسبب في ذلك أن التخصص الذي نفهمه الآن ونراه ، في دراسة الطب والهيئة ، لم يكن معروفا في هذا العصر العباسي ، فكان الطبيب والمنجم يلمان بكثير من المسائل الفلسفية .

(١) أحمد أمين : فجر الاسلام - الجزء الأول (مرجع سابق) ، ص ١٧٨ .

(٢) والموالي معناها العبيد ، وقد كان لفظ (الموالي) يطلق على غير العرب في العصر الأموي ، فكان المجتمع العربي يتكون من فريقين ، هما العرب والموالي (غير العرب) ، وذلك يوحى بالنظرة الى غير العرب في العصر الأموي .

(٣) أحمد أمين : ضحى الاسلام - الجزء الأول - الطبعة الأولى - مطبعة الاعتماد - ١٩٣٣ ، ص ١٦٣ .

وتكاد تعد الفلسفة كوحدة ، فروعها الطب والالهيات والحساب والمنطق والموسيقى والهندسة والهيئة .

فالتبيب والمنجم يلزمان — غالبا — بكل ذلك ، ثم يتبحران في الطب أو التنجيم ، وكانت رغبة الأطباء والمنجمين في اتقان فنونهم ، تحملهم على معرفة اللغات الأجنبية ، وخاصة اليونانية ، فاذا حذقوها ، أقبلوا على الكتب المؤلفة فيها ، من جميع فروع الفلسفة « (١) .

وكان عصر المأمون (١٩٨ — ٢١٨ هـ) عصر الازدهار العلمي الكبير ، فقد بدأت الدولة في عهده « تعد الترجمة عملا أساسيا ، فأنشأ المأمون (دار الحكمة) سنة ١٩٨ هـ (٨١٣) ، وجعلها شبه جامعة أو معهد للترجمة ، على رأسه حنين بن اسحق (١٩٤ — ٢٦٠ هـ) « (٢) .

وفي عهد المأمون أيضا ، أعيدت ترجمة الكتب التي سبق ترجمتها قبل عصره ، ترجمة أدق ، كما أخذ يرسل البعثات الى كل مكان في العالم ، « لاحضار الكتب اليونانية وترجمتها » (٣) ، فقد « أوفد الرسل الى ملوك الروم ، في استخراج علوم اليونانيين ، وانتساحها بالخط العربي » (٤) ، كما عمل على استدعاء البعثات العلمية والعلماء المشهورين الى بغداد ، للاستفادة بعلمهم ، فقد « علم أن بالقسطنطينية أستاذا مشهورا في الرياضيات ، يدعى (ليو) ، ورغب في استدعائه الى بغداد ، وأرسل الى امبراطور الروم سفارة خاصة ، تحمل رسالة شخصية ، تطلب منه ان يسمح للأستاذ (ليو) بالحضور الى بغداد لفترة قصيرة . وقال المأمون في رسالته انه يعتبر ذلك عملا وديا ، ويعرض على الروم صلحا دائما ، والفي قطعة ذهبية ، في مقابل ذلك .

غير أن امبراطور الروم رفض هذا العرض السخي ، لأن أبحاث العلماء ، على نحو ما نشاهده اليوم ، تعتبر سرا من أسرار الدولة ،

(١) المرجع السابق ، ص ٢٧٣ .

(٢) دكتور بهي الدين زيان : الفزالي ، ولمحات عن الحياة الفكرية الإسلامية — الكتاب العاشر من سلسلة (قادة الفكر في الشرق والغرب) — مكتبة نهضة مصر بالجيزة — ١٩٥٨ ، ص ١٤ .

(٣) أحمد أمين : ضحى الاسلام — الجزء الثاني (مرجع سابق) ، ص ٧١ .

(٤) العلامة عبد الرحمن بن خلدون (مرجع سابق) ، ص ٥٣٦ .

ولاسيما اذا كانت تتعلق بأمور تفيد الناحية الحربية » (١) .

ويرى الدوميلي أن « النشاط والازدهار العظيم ، للمترجمين وجماع العلوم ، كانت تساعد وتشد من أزره ، حماية الخلفاء الرسمية . ولكن كل أسرة كبيرة من أسر حماة الآداب والعلوم ، كانت تتنافس أيضا في هذا المضمار ، مع أمير المؤمنين » (٢) .

وفي هذا العصر ، الذي امتد الى حوالي خمسة قرون ، هي فترة حكم العباسيين في المشرق (٣) ، تمتع الحكم بالاستقرار حينها ، وبلاضطرابات أحيانا ، وكانت الخلافة العباسية فيها قوية حينها ، ومفككة أحيانا ، ولكن الحركة العلمية كانت قد استقرت دعائهما ، فلم تعد تتأثر كثيرا بهذه الأحداث التي تقع على القمة ، بعد أن صار العمل العلمي عمل (أمة) ، لا عمل أفراد - حكاما أو محكومين . ويرى الدوميلي ، اعتبار القرنين « العاشر والحادي عشر ، العصر الذهبي للعلم العربي في المشرق » (٤) .

وفي هذا العصر ، انتقلت (دار الحكمة) من بغداد الى بقية المدن العربية الكبرى ، « كبغداد والقاهرة وطيطة وقرطبة » فقد اشتملت -

(١) الدكتور ابراهيم أحمد العدوي : « السفراء العرب الى أوروبا ، في العصور الوسطى » - المجلة - العدد الثاني والثلاثون - محرم ١٣٧٩ - أغسطس ١٩٥٩ ، ص ٣٧ .

(٢) الدوميلي (مرجع سابق) ، ص ١٣٢ .

(٣) مما نحب أن ننبه اليه ، أنه في الوقت الذي كانت فيه دولة عباسية في المشرق ، كانت هناك دولة أموية في الأندلس ، الا أن (المدرسة العلمية) الأندلسية (في المغرب) كانت تقتفي أثر (المدرسة العلمية) في الشرق ، فقد كان علماء المغرب العربي يعتبرون علماء الشرق أساتذة لهم ، يقتفون آثارهم ، ويتبعون خطواتهم .

(٤) الدوميلي (المرجع السابق) ، ص ١٧٩ .

« عدا مدارس التعليم — على جامعات كبيرة ، محتوية على مختبرات ومراصد ومكتبات عظيمة ، وكل ما يساعد على البحث العلمى » (١) ، كما « تركزت فى العواصم العربية المختلفة ، كل تيارات الفكر الجسار والمتطور » ، « وكانت أعظم الجامعات هى جامعات العرب : فى بغداد ودمشق والقاهرة وقرطبة ، وتايها الجامعات القريبة ، فى صقلية ، وبعض مدن ايطاليا » (٢) .

ومما يلفت النظر ، أن ضعف الخلافة العباسية ، بسبب الظروف المؤثرة فى تلك الخلافة على القمة ، وفى قصور الخلفاء أنفسهم — قد أدى الى اغراء الأمراء المحليين ، كلما أحس أحدهم بالقوة ، بالاستقلال عن الخلافة فى بغداد ، فظهرت الدولة الطولونية فى مصر والشام بين سنتى ٢٤٥ هـ (٨٦٨ م) و ٢٩٢ هـ (٩٠٥ م) ، وظهرت الدولة الفاطمية فى شمال أفريقيا بين سنتى ٩٠٩ م و ١١٧١ م ، وبغدها ظهرت فى مصر والشام — وظهرت الدولة البويهية فى فارس ، بين سنتى ٩٣٢ م و ١٠٥٥ م ، والدولة الحمدانية فى العراق والشام بين سنتى ٩٢٩ م و ١٠٠٣ م ، ثم ظهرت الدولة الأيوبية فى مصر والشام بين سنتى ١١٦٩ م و ١٢٥٩ م ، والدولة السلجوقية فى ما وراء النهر وفارس بين سنتى ١٠٣٧ م و ١١٩٤ م ، وهكذا .

ورغم هذه النزعة (الاقليمية) ، التى بدأت بظهور الدولة الطولونية فى منتصف القرن الثالث الهجرى (منتصف القرن التاسع الميلادى) ، فقد ازدهر العلم العربى ازدهارا أوضح ، فان « الحالة العلمية فى أواخر القرن الثالث ، وفى القرن الرابع ، كانت أنضج منها فى العصر الذى قبله — أخذ علماء هذا العصر ما نقله المترجمون قبلهم ، فشرسوه وهضموه ، وأخذوا النظريات المبعثرة فرتبوها ، وورثوا ثروة من قبلهم ، فى كل فرع من فروع العلم ، فاستغلوها » (٣) ، وساعدهم على ذلك ، أن هذه الحدود التى اصطنعت لم تحل دون انتقال العلماء من قطر الى قطر ، فقد « كان من أهم مظاهر الحركة العلمية ، التى تدعو الى الاعجاب فى هذا العصر ، الرحلات ،

(١) الدكتور أحمد سويلم العمرى (مرجع سابق) ، ص ٩٢ ، ٩٣ .

(٢) دكتور رءوف سلامة موسى (مرجع سابق) ، ص ٥١ .

(٣) أحمد أمين : ظهر الاسلام — الجزء الاول — الطبعة الثانية —

مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر — ١٩٤٦ ، ص ٩٧ .

فقد أصبح تقليدا للعالم أن يرحل ، ويلاقى العلماء ، ويأخذ منهم ، ويروى عنهم ، مع عناء السفر ، وفقر العلماء غالبا » ، « والحكومات من جانبها تنشئ الطرق ، وتقيم الرباطات والمخافر و . . . » ، « فكان العلماء في رحلاتهم ، ينتفعون بهذه المزايا » (١) .

ونتيجة لذلك ، « أصبحت كل عاصمة قطرية ، مركزا هاما لحركة علمية أدبية ، فأمرء القطر يعطون عطاء خلفاء بغداد ، ويحلون عاصمتهم بالعلماء والأدباء ، ويفاخرون أمرء الأقطار الأخرى ، في الثروة العلمية ، والأدبية » ، « فبدل أن كان للعلم والأدب مركز واحد هام ، أصبحت لهما مراكز هامة متعددة » (٢) - كما سبق .

وقد تطور التعليم في هذه الفترة الرابعة من فترات تطور العلم العربى الاسلامى (فترة العصر العباسى) ، ليساير ما طرأ على المجتمع العربى من تطور ، وليستجيب لهذه الحركة العلمية الواسعة ، فقد ظهرت الى جانب المسجد ، والكتاب بنوعيه ، مؤسسات تعليمية أخرى ، تناسب العصر وحاجاته ، كالمدرسة ودار الحكمة ، بالإضافة الى « مجالس المناظرات » ، و « الدور والقصور » (٣) ، و « المكتبات » (٤) ، وغيرها .

وهكذا ، لم تكن التربية تقف بمعزل عن هذا التطور الحضارى الكبير ، الذى تم فى العالم العربى فى ظل الاسلام ، بل على العكس من ذلك ، كانت التربية الاسلامية - فى عصور القوة - تواكب هذا التطور كله ، وتشهد من ازدهاره ، بل كانت تسبقه فى بعض الأحيان ، فقد « عرف الاسلام التربية بمعناها الشامل » ، « كما عرفها بمعناها المتكامل » « كما عرف التربية المستمرة مدى الحياة » ، « قبل أن تعرف التربية الحديثة ذلك كله ، بحوالى ثلاثة عشر قرنا من الزمان » (٥) .

(١) المرجع السابق ، ص ٣١٥ ، ٣١٦ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٩٤ ، ٩٥ .

(٣) أحمد أمين : ضحى الاسلام - الجزء الثانى (مرجع سابق) ، ص ٥٤ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٥٩ .

(٥) دكتور عبد الغنى عبود : « الأيديولوجيا والتربية فى الاسلام » -

الكتاب السنوى ، فى التربية وعلم النفس - بأقلام نخبة من أساتذة التربية

وعلم النفس - دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة - ١٩٧٦ ، ص ٤٥ .

ففى المدرسة الالهية الكبرى ، تم اعداد صاحب الدعوة ، صلى الله عليه وسلم ، فى غار حراء ، وكان بدء نزول الوحي عليه ، بمثابة (اجازة) له ، بعد أربعين عاما من تربيته فى هذه المدرسة الالهية .

وما أن أمر — بعد نزول الوحي — بتبليغ الرسالة ، وتحمل تبعاتها ، حتى اتخذ للإسلام أول مدرسة ، وهى (دار الأرقم بن أبى الأرقم) ، التى كان يجتمع فيها مع القلة القليلة التى آمنت به أول الرسالة ، يتلو عليهم آيات القرآن ، ويعدهم أيديولوجيا لتحمل ما ينتظرهم من أعباء .

وعندما هاجر المسلمون من مكة الى المدينة ، حيث أقيمت للإسلام دولة ، أنشئ (المسجد) ، فكان المسجد ثانى مدرسة فى الإسلام .

وظلت هذه المدرسة الإسلامية الثانية ، منذ هذا العهد المبكر ، هى المدرسة الإسلامية الأساسية ، عبر العصور الإسلامية المختلفة ، وقد تطورت هذه المدرسة ، وتطورت برامج الدراسة بها ، بتطور المجتمع الإسلامى ونموه ، وبتطور حاجاته .

وعندما تعقدت الدراسة فى المسجد على هذا النحو ، صارت القراءة والكتابة ومبادئ الدين ، ضرورة يفرضها تطور الحياة الإسلامية ، ومن ثم صار (الكتاب) ثالث مؤسسة تربية إسلامية .

و « يقول ابن خلكان : ان الأنصار وبني قريش ونبلاء العرب ، كانوا يتولون أمور التعاليم ، فى أول عهود الإسلام ، حسبة لوجه الله تعالى ، وأن التعليم لم يصبح مهنة ، يتقاضى المعلم عنها أجرا ، الا فى العصور التى تلت العصور الأولى » (١) .

وفى العصر الأموى ، حيث استقرت الفتوح ، تطورت الدراسة فى (الكتاتيب) ، فصار هناك نوعان منها ، « نوع لأولاد العامة ، يدفعون

(١) « المعاهد العلمية والاجتماعية فى الإسلام — مترجمة عن (اسلاميك ريفيو) » — الرائد — مجلة المعلمين — السنة السادسة — العدد السابع — مارس ١٩٦١ ، ص ٢٧ .

فيه أجر تعليمهم ، أما الثانى فهو (كتاب السبيل) ، الذى يتعلم فيه أبناء الفقراء بالمجان .

أما أولاد الخلفاء والأمراء والقادة ، فى العصرين الأموى والعباسى ، فكان آبائهم يأتون لهم ، بمن يتولى تعليمهم ، فى قصورهم ، من (المؤدبين) ، وهم غير (المعلمين) ، الذين يدرسون فى الكتاتيب « (١) .

وعندما زاد النشاط العلمى ، وصارت الترجمة جزءاً من أعمال الدولة العباسية ، فى عصر المأمون - كما سبق - أنشئت (دار الحكمة) ، التى يعتبرها هانز « أول جامعة اسلامية » (٢) ، والتى انتقلت - فيما بعد - كما سبق - الى بقية أنحاء العالم الاسلامى .

وهكذا يكون نظام التربية الاسلامى ، قد اكتملت جوانبه ، فى العصر العباسى الأول ، من حيث الواقع ، ولم يعد ينقصه سوى بعض (التنظيم) ، يجمع أشتاته ، وينتظم معاهده ومؤسساته ، ليكون نظاماً تعليمياً عسرياً بمعنى الكلمة ، فقد كان - حتى نهاية هذا العصر - حراً ، بمعنى أنه « لم تكن هناك مراحل للتعليم معينة » (٣) ، « كما لم يكن هناك منهج خاص تسير عليه الأمة » (٤) ، كما « كان باب التعلم مفتوحاً لكل من شاء » (٥) ، و « لم تكن هناك أيضاً درجات علمية ، يمنحها من اتم الدراسة بعد امتحان » (٦) - حتى جاء القرن الخامس الهجرى . (الحادى عشر الميلادى) (العصر العباسى الثانى ، أو عصر الدويلات العربية) ، حيث بدأ (نظام المدرسة) فى الظهور ، شبيهاً بنظام المدرسة فى العصر الحاضر ، حيث أنشئت (المدرسة) منفصلة عن المسجد ، وصارت مؤسسة حكومية ، تخضع لنظم وقوانين ولوائح ، تهدف الى تخريج موظفين ، تعتمد عليهم الدولة ، فى تحقيق أهدافها .

(١) عبد الفنى سيد أحمد عبود : دراسة مقارنة لتمويل التعليم .

(مرجع سابق) ، ص ٣٢ .

(٢) HANS, NICHOLAS: Op. Cit., p 101 .

(٣) عبد الله حسين (مرجع سابق) ، ص ١٧١ .

(٤) المرجع السابق ، ص ١٧٢ .

(٥) المرجع السابق ، ص ١٧٤ .

(٦) المرجع السابق ، ص ١٧٥ .

وكانت أول مدرسة أنشئت من هذا النوع هي (المدرسة النظامية) ببغداد ، التي أنشأها (نظام الملك) ، الوزير السلجوقي ، سنة ٤٥٧ هـ (١٠٦٥ م) ، ونسبت إليه ، كما أنشأ غيرها في بغداد وبلخ ونيسابور وهراة وأصبهان والبصرة ومرو وآمل طبرستان والموصل وغيرها (١) .

ومن بغداد ، انتقل (نظام المدرسة) الى سوريا ، « ومن مدارس الشام ، انتقل نظام المدرسة الفارسية الى مصر ، على يد صلاح الدين » (٢) ، ثم انتقل الى العالم الاسلامي كله فيما بعد ، و « بدأت الحكومات تشترك ، منذ النصف الثاني من القرن الخامس للهجرة ، في حركة تأسيس المدارس ، فأصبحت المدرسة منظمة رسمية من منظمات الدولة ، يتخرج فيها عمال الدولة وموظفوها » (٣) .

ويرى الدوميلي ، أنه « الى النظامية حقا ، يرجع أصل المدارس الأخرى الهامة بالشرق ، بل ان تأسيس جامعات الغرب كان من وحيها وتأثيرها » (٤) .

غير أن حركة انشاء المدارس ، لم تقف عند حد الحكومات ، بل ان الخلفاء والحكام والولاة ، كأفراد ، « أخذوا يتنافسون في انشاء المساجد وبيوت الحكمة ودور العلم والمدارس ، وغيرها من المدارس ، ويرصدون الأراضي والممتلكات للانفاق عليها وصيانتها ، كما كانوا يأمرؤن بتوزيع الأرزاق على الطلاب والمعلمين ، لسد مطالبهم في الحياة » . « وقد روعيت هذه الطريقة ، أيام العباسيين والفاطميين والأيوبيين والمماليك والعثمانيين ، لضمان معاش الطلاب والمعلمين ، وطمانينتهم على حياتهم » . كما « سار السلاطين والوزراء والأمراء والتجار والعلماء والقضاة ، وكذلك كثيرات من فضليات النساء ، على نهج الخلفاء ، فأنشأوا المعاهد ، ورصدوا لها الأموال ، واتبعوا في شأنها النظم التي وضعها من قبل الخلفاء ، فأصبحت المدارس ، فوق كونها دورا للعلم والمعرفة ،

(١) أحمد أمين : ضحى الاسلام - الجزء الثاني (مرجع سابق) ، ص ٤٩ .

(٢) بيوت الله ، مساجد ومعابد - الجزء الثاني (مرجع سابق) ، ص ٢٠٠ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٩٩ .

(٤) الدوميلي (مرجع سابق) ، ص ٢٨٦ .

مؤسسات اجتماعية ، تعين الفقراء ، وتساعد المعوزين » (١) .

«ب) الأيديولوجيا والتربية في عصور الضعف العربي :

أدى ضعف الخلافة العباسية ، الى نزعات اقليمية ، ظهر فيها صراع العصبية واضحا ، بين « الديلم والعجم والتتار والمغول والترك » (٢) وغيرهم ، وانتهى هذا الصراع بسيطرة الأتراك على العالم العربي ، في القرن السادس عشر الميلادي .

وقد كان صراع العصبية هذا ، نعمة على أبناء البلاد ، أول الامر ، عندما تنافس الولاة والأمراء ، في توفير العدل والخير للاقليم الذي يحكمونه ، وتزيينه بالعلماء والأدباء ، ولكن هذا الصراع سرعان ما صار صراعا دمويا مسلحا ، أنهك البلاد ، وأطمع فيها أعداءها الخارجيين سواء في ذلك (الصليبيون) ، القادمون من الغرب ، والذين قضى عليهم صلاح الدين في حطين سنة ١١٨٧ م ، و (التتار) القادمون من الشرق ، والذين دمروا بغداد تماما سنة ٦٥٦ هـ (١٢٥٨ م) ، وقضى عليهم قطز في عين جالوت سنة ٦٥٨ هـ (١٢٦٠ م) .

وانتهت هذه الهجمات ، بزيادة أضعاف شأن العرب ، وبإستئصال شأفة دولتهم من الأندلس ، بلذبح مسلميها ، وتحويل مساجدها الى كنائس ، وبتولى المماليك شؤون العرب في الشرق ، ما يقرب من ثلاثة قرون ، امتدت من سنة ٦٥٦ هـ (١٢٥٨ م) الى سنة ٩٢٣ هـ (١٥١٦ م) .

وتبلغ المأساة في البلاد العربية ذروتها ، بسيطرة الأتراك العثمانيين على مقدراتها بعد المماليك ، لتستمر سيطرتهم عليها ثلاثة قرون طويلة ، تبدأ من سنة ٩٢٣ هـ (١٥١٦ م) ، وتنتهى في فترات ، تختلف من بلد عربي الى آخر ، بعد اتجاه المطامع الاستعمارية الغربية في نهاية القرن الثامن عشر ، الى العالم العربي .

وكان أول بلد عربي يتحرر من سيطرة الترك ، هو مصر ، التي بدأت الحملات الأجنبية تتجه اليها مع نهاية القرن الثامن عشر (سنة ١٧٩٧ م) ، وكان آخر بلد يتحرر من سيطرتهم ، هو سوريا ولبنان ، اللذين تحررا بعد

(١) « المعاهد العلمية والاجتماعية في الاسلام » (مرجع سابق) ،

ص ٢٨ .

(٢) الدكتور أحمد سويلم العمري (مرجع سابق) ، ص ١١٨ .

الحرب العالمية الأولى (١٩١٨) ، وتقسيم (تركية الرجل المريض) ، بموجب اتفاقية سايكس - بيكو ، بين فرنسا وإنجلترا .

ذلك أن الأتراك - على عكس العصبية الأخرى كلها - لم يكن لهم « مدنية وحضارة قديمة » ، إذ كانوا بدوا أو أشبه بالبدو ، فلم يكن شأنهم عندما اندمجوا في المملكة الإسلامية ، شأن الفرس » ، الذين « أعطوا وأخذوا » ، وانتفع بهم المسلمون من ناحية الثقافة » ، وإنما « كانوا من ناحية الحضارة والثقافة قبايل ، لا فاعلين » (١) . ولذلك فقد طبعوا البلاد العربية والإسلامية - بسيطرتهم عليها - بطابع جديد ، فرضوا عليها فيه « لونا من الحضارة » ، استقرت صورته في القرن السادس عشر « (٢) ، يقوم على العنف والقسوة والبداءة ، أى على « الحرب » ، على ألا تقوم على أساس التطور العلمى » (٣) ، والاتجاه نحو « مظاهر الدين دون الباب » (٤) ، وبذلك فرضوا على العرب والمسلمين ، أن يتعدوا عن (الحياة) ، ابتعادهم عن الدين بمفهومه الحقيقى ، فى الإسلام .

وكانت الحروب الصليبية هى آخر لقاء بين الشرق والغرب ، قبل اللقاء العنيف المثير ، الذى تم فى نهاية القرن الثامن عشر ، ومطلع القرن التاسع عشر ، إذ نتج عن هذا اللقاء الذى تم فى الحروب الصليبية ، « حالة تجمد » ، حيث كان « كل ينظر الى الآخر ، ولا يرى عنده ما هو جدير بالأخذ ، وكل مقتنع بما عنده ، معتز به ، الى أن كانت السنوات الأخيرة من القرن الثامن عشر » (٥) .

لقد « كان الشرق كفؤا للغرب من الناحية الحربية والعلمية والاجتماعية » ، فى عهد الحروب الصليبية ، بل كان الشرق يفوق الغرب فى كل هذه النواحي ، بدليل انتصار الشرق فى هذه الحروب ، وبدليل أن دعاة

(١) أحمد أمين : ظهر الإسلام - الجزء الأول (مرجع سابق) ، ص ٤٤ ، ٤٥ .

(٢) أحمد الشنتناوى وآخرون : دائرة المعارف الإسلامية - المجلد الخامس ، ص ١٦٠ .

(٣) الدكتور أحمد سويلم العمرى (مرجع سابق) ، ١٢٨ .

(٤) المرجع السابق ، ص ١١٨ .

(٥) الدكتور سلامة حماد : « أثر الشرق فى الغرب ، وأثر الغرب فى الشرق » - صحيفة التربية - تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية - بالقاهرة - السنة الثامنة - العدد الثالث - مارس ١٩٥٦ ، ص ٦١ .

الغرب ، كانوا يحشون مواطنيهم على الاستفادة من الشرق ، والاقتباس من علمه ونظمه .

« ومنذ ذلك الحين ، أخذ الغرب يتقدم شيئاً فشيئاً ، والشرق واقف على ما كان عليه منذ الحروب الصليبية ، بل تراجع إلى الوراء شيئاً فشيئاً ، بفساد حكمه ، وانتشار الجهل والفقر بين أبنائه . وجاء زمان انقطعت فيه العلاقات بين الشرق والغرب ، فلم يدر الشرق ما يصنع الغرب ، ولا الغرب ما يصنع الشرق » (١) - حتى كان ذلك اللقاء الدموي العنيف ، الذي وقع الشرق الضعيف المتخلف فيه ، في قبضة الغرب القوي ، بعد ما يزيد على ثلاثة قرون من الحكم التركي ، كانت الأيديولوجيا العربية فيها قد عبثت بها أيدي الاستبداد التركي ، فصار قوامها الزهد والتصوف ، والضيق بالحياة ، والجمود ، وسيطرة التقاليد ، وعدم الرغبة في التغيير رغم فساد الواقع الذي يراد تغييره ، وشيوع روح القدرية والتواكل .

وانعكست هذه الأيديولوجيا (العثمانية) على مظاهر الحياة العربية والإسلامية ، فقد تحول الاقتصاد العربي مثلاً « من اقتصاد نقدي نشط متحرك ، أهم عناصره التجارة والأخذ والعطاء ، إلى اقتصاد اقطاعي جامد ، أهم عناصره الزراعة ، وما تنتج الأرض ، بل أنها كانت زراعة محدودة ، للاستكفاء الذاتي فقط » (٢) .

كما انعكست هذه الأيديولوجيا على التربية في العصر العثماني في صور متعددة .

وقد كانت سياسة الحكم العثماني تقوم « على أن تتخفف الدولة ، بقدر ما تستطيع ، من أعباء الحكم المباشر ، فتترك الرعية ، يديرون شئونهم بأنفسهم ، طالما ظلوا على ولائهم لها .

فاذا احتاجوا مثلاً إلى شيء من تعليم ، التمسوه عند بعض من يحسنونه أو قد لا يحسنونه ، وإذا استبد بهم داء ، التمسوا الطب عند بعض العارفين أو الجاهلين ، وأمور الزراعة يديرها أهل الفلاحة ، مع

-
- (١) أحمد أمين : « الوحدة والتعدد » - فيص الخاطر - الجزء الثاني - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - ١٩٤٠ ، ص ١٥٩ .
- (٢) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : « العلاقات بين الشرق العربي وأوروبا بين القرنين السادس عشر والتاسع عشر » (مرجع سابق) ، ص ١٩٩ .

ملتزميهم ، وأمور الصناعة تجرى على ما يرسم أهل الحرف فى طوائفهم ، والتعليم فى الأزهر والمساجد يسير على مألوف ما اعتاده العلماء والمجاورون من الطلاب » (١) .

ولذلك كان التعليم العربى فى العصر العثمانى (حرا) ، « ومعنى أنه حر ، أنه لا تتولاه سلطة حكومية ، ولكنه يسير على نظام موروث مفصل ، لا يحيد عنه المعلم ولا المتعلم ، فهو ليس بالحر » . كما كان « بالمجان ، ويعان الطالب بأنواع شتى من الإعانات . ونفقات التعليم ، ومرتبات المعلمين ، تدبر مما يجسه أهل الخير من جميع الطبقات ، على معاهد التعليم » (٢) .

ويرى ابن خلدون أن المدارس والزوايا والربط - رغم أهلية التعليم - قد زاد عددها فى العصر العثمانى ، « فكثر الأوقاف المغلة لذلك ، وعظمت الفلات والفوائد ، وكثر طالب العلم ومعلمه ، بكثرة جرايتهم منها » (٣) .

بيد أن كثرة الأوقاف على هذا النحو ، نتجت عن (الظلم) ، الذى كان سائدا فى هذا العصر ، فقد « أقبل كثير من الناس ، على وقف أراضيهم ، خوفا من ضياعها ، ولأن الأراضى الموقوفة على الأعمال الخيرية ، كانت معفاة من دفع الضرائب » (٤) .

كما أن طرق التعليم ، كانت « مما يمكن أن نسميه (بالطريقة السالبة) ، حيث يقف المتعلم أمام ما يقرأ أو يسمع ، موقفا سلبيا بحثا ، لا فاعلية له ، إلا استقبال المعلومات ، واختزانها فى ذاكرته ، حتى يأتى الوقت المناسب لاستظهارها واستعادتها » (٥) .

(١) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : « مصر » - دراسات تاريخية فى النهضة العربية الحديثة - الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية - مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ٥٢٧ .

(٢) محمد شفيق غربال : العوامل التاريخية فى بناء الأمة العربية على ما هى عليه اليوم - محاضرات القاها على طلبة معهد الدراسات العربية العالية - ١٩٥٧ / ١٩٥٨ ، ص ١٠٩ .

(٣) العلامة عبد الرحمن بن خلدون (مرجع سابق) ، ص ٤٨٥ .

(٤) دكتور سعد مرسى أحمد ، ودكتور سعيد اسماعيل على (مرجع سابق) ، ص ٢٥٩ .

(٥) المرجع السابق ، ص ٢٧٨ .

وكانت المناهج جامدة ، تقوم على تقديس التراث ، واغلاق باب الاجتهاد والتجديد ، كما رأينا عند حديثنا عن العوامل الدينية ، في الفصل الرابع (١) .

وكان هذا الجو الخانق في عصر التفتح الأوربي ، وزيادة النشاط الاستعماري والتبشيري ، فرصة لخلق نوعين من المعاهد ، هما : المدارس الطائفية ، والمدارس الأجنبية ، كما سيأتى عند الحديث عن القوى الثقافية المؤثرة في نظم التعليم في البلاد العربية فيما بعد ، ولكن آثارها كانت محدودة ، فقد كان الظلام كثيفا معتما ، وكان الناس في سبات عميق عميق ، لم يبق العرب منه الا على أصوات المدافع ، الموجهة نحوهم من الغرب ، طامعة فيهم - أما لموقع بلادهم الاستراتيجية ، أو لخيرات أراضيهم ، وفي سبيل هذا وذاك ، كان لابد من الاحتلال .

ثانيا : القوى الثقافية

لم تنطلق مدافع الغرب الاستعماري على كل البلاد العربية في وقت واحد ، كما أن أصوات هذه المدافع لم تكن على درجة واحدة من القوة في كل البلاد العربية ، فقد صوبت أول الأمر الى البلد الذي يحتل موقعا جغرافيا أكثر استراتيجيا ، تحاول كل دولة استعمارية أن تسيطر عليه ، ثم اتجهت بعد ذلك الى البلاد العربية ذات المواقع الأقل أهمية من الناحية الاستراتيجية .

ولذلك كانت مصر أول بلد عربي تتجه اليه المدافع - المدافع الفرنسية ، ثم الانجليزية ، ثم الفرنسية ، وهكذا ، في (لعبة) الصراع الاستعماري بين إنجلترا وفرنسا على المستعمرات ، الذي بدأ مع نهاية القرن الثامن عشر ، وظل حتى الحرب العالمية الأولى - حيث اتفاقية سايكس - بيكو ، التي وزعت بموجبها امبراطورية (الرجل المريض) ، على الدولتين الاستعمارييتين .

وتنتفض العلاقات العربية التركية في فترات مختلفة ، فبينما هزى تنتفض في مصر ، مع مطلع القرن التاسع عشر ، تبقى في سوريا ولبنان . حتى بعد الحرب العالمية الأولى (أى بعد قرن من الزمان) .

ولا تختم المأساة بالتخلص من النفوذ التركي ، وإنما يختم فصل .

(١) ارجع الى ص ١٦٨ ، ١٦٩ من الكتاب .

واحد من فصول المأساة ، لبدأ فصل جديد فيها مع الاستعمار (الحديث) ، الانجليزى أو الفرنسى أو الايطالى ، وتستمر (ملحمة) الصراع ضد الاستعمار ، فتتخلص البلاد العربية منه فى أوقات مختلفة ، لنبدأ (ملحمة) جديدة من ملاحم صراعا الطويل ، وهى ملحمة الصراع على الحياة ، فى عالم صارت الحياة فيه جديدة جديدة ، بتقدمه العلمى ، مما أطمع الطامعين فيها ، وفرض عليها أن تسير فى طريق (العلم) ، اذا هى أرادت أن تعيش حقا .

وبين القديم ، الموروث عن عهود التخلف ، والحديث المفروض من العالم المتقدم ، يقع صراع رهيب ، وتكون قلاقل واضطرابات ، و « هزات فكرية عنيفة » وموجات صاخبة من المد والجزر ، بين مختلف النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية من جهة ، وبين مقتضيات الفكر الإسلامى ، وما تضمنه من فلسفات وتشريعات وحضارات ، من جهة أخرى » (١) .

وتختلف حدة ذلك الصراع من بلد عربى الى آخر ، حسب التاريخ الخاص بكل بلد عربى ، وتاريخ بدئه فى طريق التعليم الحديث .

وتحاول البلاد العربية كلها ، أن تحدث توافقا بين تراثها الحضارى ، والحضارة العالمية الحديثة ، وتحاول أن تقيم نهضتها المرتقبة ، على أساس التعليم ، الذى به تزيل كل المتناقضات . وهنا يبدأ صراع جديد ، بين القديم والحديث - بين التراث الأصيل والجديد الوافد .

كما ينشأ صراع آخر بين الامكانيات المتاحة ، والآمال المرجوة . وحجم هذا الصراع وغيره ، يختلف من بلد عربى الى آخر ، حسب القوى الثقافية المؤثرة فى كل بلد عربى .

وفى مقدمة هذه القوى الثقافية **العوامل التاريخية** ، التى فرضت على العالم العربى العزلة ، تحت حكم الأتراك ، طيلة ثلاثة قرون ، فتخلف عن ركب الحضارة العالمية ، كما ابتعد - فى الوقت ذاته - عن أصول دينه الحنيف ، وعن تراثه الحضارى القديم - ووقع فى النهاية فى قبضة الاستعمار الغربى الحديث .

ولقد ارتفع صوت الدين الحق ، وسط الكابوس العثمانى المظلم المخيف ، متمثلا فى الدعوة الوهابية فى الجزيرة العربية ، « فى النصف

(١) الدكتور محمد بيسار (مرجع سابق) ، ص ٢٨ .

الثانى من القرن الثامن عشر » ، داعية « الى احياء الاسلام فى بساطته العربية الاولى » ، وتخليصه من شوائب البدع ، التى دخل أكثرها على ايدى المسلمين من غير العرب ، وتمثلت فى ازدياد نفوذ التصوف ، بما صحبه من التحلل ، منذ القرن السادس عشر « (١) ، ولكن الكابوس كان اعنف ، فلم يصل الصوت الى حيث كان يجب أن يصل ، ولكنه لم يضع هباء ، فسرعان ما تردد نفس الصوت ، بنفس النغم ، فى أرجاء متفرقة من العالم الاسلامى ، كان أبرزها صوت جمال الدين الأفغانى (١٨٣٩ - ١٨٩٧ م) ، بعد ذلك بحوالى نصف قرن ، فخلف من ورائه فى مصر مدرسة ضخمة ، هزت الضمائر ، وأيقظت القلوب ، وحزكت المشاعر ، ودفعت بمصر نحو التغير الجذرى - رغم كل العقبات - كما سنرى عند الحديث عن مصر .

وكانت هذه الأصوات ترتفع وتجد صداها ، وكان ارتفاعها يزداد مع طلقات المدافع ، التى كانت مصوبة الى المناطق الاستراتيجية فى العالم العربى ، بصفة خاصة ، فى مصر والخليج العربى ، حيث يطرد الفرنسيون من مصر ، ليحل محلهم الانجليز ، ثم يعود الفرنسيون - وحيث يبسط البرتغاليون نفوذهم على الخليج العربى ، ثم يحل محلهم الانجليز ، وهكذا . ويكافح العرب الاستعمار ، ويتمادى الاستعمار فى مكره ، فيصدر وعد بلفور سنة ١٩١٧ ، وتتبع الوعد أكبر مأساة تحل بالعرب فى عصرهم الحديث ، وهى مأساة فلسطين ، ثم خلق اسرائيل ، وتهديدها المستمر للعرب ، وشلها لامكانياتهم ، واستنزافها لخيراتهم ، بفرضها الاستعداد المستمر عليهم ، لرد عدوانها المتوقع عليهم ، أو عدوانها القائم فعلا .

وتتحرر البلاد العربية من الاستعمار ، بعد الحرب العالمية الثانية ، لتجد أمامها مشكلتين خطيرتين ، هما : مشكلة اسرائيل ، ومشكلة التخلف ، الناتجة عن كل الظروف التاريخية السابقة .

وتتفاوت حدة المشكلتين من بلد عربى الى آخر ، فمشكلة اسرائيل يقع عبؤها على دول المواجهة معها - مصر وسوريا والأردن - بالدرجة الاولى ، ثم على دول المشرق العربى بالدرجة الثانية ، ثم على بقية البلاد العربية بعد ذلك ، ومشكلة التخلف تتفاوت حدتها حسب الظروف الخاصة بكل بلد عربى ، ومدى حظه من التقدم الذى حققه بعد

(١) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : « العلاقات بين الشرق العربى وأوروبا بين القرنين السادس والتاسع عشر » (مرجع سابق) ، ص ١٩٧ ، ١٩٨ .

استقلاله — وسنوف نرى أثرها فيما بعد ، عند حديثنا عن السمات العامة للتعليم في البلاد العربية .

أما **العوامل الجغرافية** ، فهي من عوامل التفريق بين البلاد العربية ، فمن حيث الموقع ، نجد بلادا عربية ، تطل مباشرة على أوروبا ، كبلاد الساحل الشمالى لأفريقيا ، وبلادا أخرى في مركز وسط ، بالنسبة للبلاد العربية كلها ، وبالنسبة لخطوط الاتصال العالمية ، كمصر ، وبلادا منزوية عن أوروبا وعن العالم ، كالسودان والأردن . ومن حيث الطقس ، نجد بلادا معتدلة ، كمصر وبلاد شمال أفريقيا ، وبلادا حارة ، كالسودان واليمن ، وبلادا قارية ، كالسعودية والكويت وامارات الخليج العربى ، وبلادا باردة ، كسوريا ولبنان .

ومن حيث طبيعة البيئة ، نجد بلادا صحراوية ، كالسعودية والكويت ودول الخليج ، وبلادا زراعية ، كمصر والعراق والجزائر والمغرب ، وبلادا جبلية ، كاليمن ولبنان ، كما نرى معظم البلاد العربية يفيض باطن أرضها بالخير ، كما سنرى عند الحديث عن العوامل الاقتصادية .

وهذا التنوع في الظروف الجغرافية في البلاد العربية ، يؤدي الى تنوع في الأيديولوجيا العربية ، فالأيديولوجيا في البادية مخالفة تماما للأيديولوجيا في البيئة الزراعية ، والأيديولوجيا في الريف غيرها في الحضر ، وهى في البلد المفتوح على العالم ، غيرها في البلد المغلق على نفسه ، وهكذا .

غير أن هذا التنوع في حد ذاته أمر طبيعى ، حتى في داخل الوطن الواحد ، ففي كل بلد من البلاد — عربيا كان أو غير عربى — نجد هذا التنوع في الأرض ، وهذا التنوع — بالتالى — في الأيديولوجيا .

كما أن هذا التنوع يمكن أن يكون ميزة ، أو تم الاتحاد بين البلاد العربية ، على أى نحو من الانحاء ، لأنه سيؤدي الى اوان من الوان (التكامل) ، الضرورى بين أجزاء وطن واحد ، يعيش في القرن العشرين . يروح ذلك العصر .

وأما **العوامل الاقتصادية** ، فهي الأخرى من عوامل التفريق بين البلاد العربية ، سواء من حيث البناء الاقتصادى ، ومن حيث النظرية الاقتصادية . فمن حيث البناء الاقتصادى ، نجد بلادا عربية تعتمد في بنائها الاقتصادى على الزراعة ، كالعراق ومصر والسودان وسوريا واليمن ، وبلادا عربية أخرى تعتمد على السياحة كلبنان ، وبلادا تعتمد على البترول

يتفجر من باطن أرضها ، كالسعودية ، الكويت و الإمارات الخليج العربي ،
والعراق والجزائر ، وبلاداً بدأت تسير في طريق التصنيع . وأكثر هذه
البلاد العربية ثروة ، هي البلاد التي تعتمد على البترول .

ونتيجة لذلك ، نجد التناقض واضحاً في داخل هذه البلاد التي
تفجرت ثروتها من باطن أرضها ، فنجد أحدث المخترعات الحديثة
(الاستهلاكية) ، تملأ شوارع هذه البلاد ، وتفرض على معظم بيوتها
ومصالحها ، بينما نجد أغلبية مستخدميها أميين ، لا يعرفون القراءة
والكتابة . كما نجد الأموال في هذه البلاد تبثر على مؤائد القمار ، أو
يحتفظ بها في بنوك الغرب ، حتى بدون أرباح أو فوائد ، سيرا على تعاليم
الاسلام ، ليتسفيد بها الغربيون أنفسهم ، دون أن يستفيدوا هم بها ،
أو يستفيد بها العرب الآخرون ، الذين يحتاجون إليها في عمليات
التنمية .

وربما كان (لعدم الثقة) ، الذي ساد العلاقات العربية ، في فترة من
فترات التاريخ العربي الحديث ، أثره في هذه الظاهرة ، وكل الدلائل تشير
الى أن المستقبل القريب ، سيحمل بين طياته تعاوناً أكبر بين البلاد العربية ،
نتيجة للثقة التي بدأت بينهم ، بعد حرب رمضان ، وأن هذا التعاون
الاقتصادي سوف يعود على الجميع بالخير .

والعالم العربي يعتبر — في نظر الدارسين والباحثين عموماً — « من
الأقاليم التي تنطبق عليها عبارة (التخلف الاقتصادي) » . « والذين
يصدرون مثل هذا الحكم ، يأخذون في إعتبارهم طائفة من المؤشرات
أو المعايير ، التي استقر الرأي على استخدامها ، لبيان مراحل التطور
الاقتصادي . وفي مقدمة هذه المعايير العامة ، مبلغ استغلال الموارد
الطبيعية والبشرية » ، و « مبلغ التأثير بنتائج الثورة التكنولوجية
الحديثة ، واقتباس أساليبها في الزراعة والتعدين والنقل والتصنيع
ومستوى الانتاجية » ، « وحجم الدخل الأهل » ، « ودرجة التحرر
الاقتصادي » (١) .

والثروات الطبيعية في الوطن العربي كثيرة ومتنوعة ، ولكنها
لا تستغل استغلالاً كافياً ، أو تستغلها شركات أجنبية (كما هو الحال في
البترول) ، وكل البلاد العربية — حتى البلاد الزراعية — تستورد القمح

(١) دكتور راشد البراوي : اقتصاديات العالم العربي ، من الخليج
الى المحيط — الطبعة الثالثة — مكتبة النهضة المصرية — ١٩٧٣ ،
ص ١٠٦ ، ١٠٧ .
« (م ٢٥ — الأيديولوجيا والتربية) » .

والحيوب من الخارج ، مع أنها لا تستغل أرضها الاستغلال الكافي ،
فهناك مساحات واسعة من الأرض الزراعية التي لا تستغل في كل من
العراق والسودان ، وهناك صحراء واسعة يمكن إصلاحها في مصر ،
وتحويلها إلى أرض زراعية جيدة ، خاصة وأن لديها وفرة في الأيدي
العاملة الزراعية .

وهذا التنوع في مصادر الثروة الطبيعية - رغم أنه من عوامل
التفريق بين البلاد العربية - يعد من مصادرها ، لأنه يؤدي إلى (تكامل)
اقتصادي بينها ، يمكن أن يؤدي إلى الاكتفاء الذاتي في العالم العربي -
والكن ذلك يحتاج إلى تنسيق على المستوى العربي القومي ، وتخطيط
بعيد المدى ، وتعاون يقوم على الثقة المتبادلة بين العرب .

أما من حيث النظرية الاقتصادية ، فإن البلاد العربية تتفاوت فيما
بينها فيها ، فهناك بلاد رأسمالية ، تسير على نظام الاقتصاد الحر ،
كالسعودية والكويت ولبنان والمغرب وأمارات الخليج العربي ، وبلاد
اشتراكية ، ترى تدخل الدولة في شؤون الإنتاج ، تحقيقا للتقدم ، إلا أن
الاشتراكية في البلاد العربية عموما اشتراكية معتدلة ، وهي تتفاوت في
اعتدالها ، بين تونس ، أقرب الاشتراكيات العربية إلى اليمين ، وعدن
والصومال أقربها إلى اليسار .

وهذا التنوع في النظرية الاقتصادية ليس خطرا على الوحدة العربية
كما يتصور البعض ، طالما كان لا يعنى التبعية للشرق أو الغرب ، وطالما
كان لا يؤدي إلى الخروج على القيم العربية الأصيلة النابعة من تعاليم
الإسلام الحنيف ، الذي يعتبر من مقومات الأيديولوجيا السائدة في هذه
المجتمعات ، حتى بالنسبة للأقليات الدينية فيها (١) .

ثم أن هذا التنوع بين البلاد العربية في النظرية الاقتصادية ، تنوع
نتاج عن (اجتهادات) شخصية ، لحكام أفراد ، وهي ليست نظريات
اقتصادية بالمعنى العلمي للنظريات ، ومن ثم يجب (اللقاء) بين العرب على
أنسب الحلول للمشكلات العربية الاقتصادية الملحة ، تحت شعار
(المصلحة العربية العليا) ، لا تحت شعارات غير دقيقة ، كالأشترابية أو
الرأسمالية أو الاقطاع أو ما إلى ذلك ، مما يستغل ليعميق (الهوة) بين
البلاد العربية .

(١) تفرض الحرب الضارية على الإسلام بالفعل ، في بعض البلاد العربية
الاشتراكية المتطرفة - ولكن ذلك يعتبر بداية النهاية بالنسبة للنظام
الحاكم ، وليس بداية النهاية بالنسبة للإسلام .

وأما العوامل السياسية ، فإن البلاد العربية تختلف فيما بينها من حيث نظام الحكم ، ومن حيث النظرية السياسية ، فمن حيث نظام الحكم ، نجد الملكيات ، كالسعودية والأردن والمغرب ، ونجد الجمهوريات كمصر ولبنان وسوريا والعراق وتونس والجزائر والسودان ، ونجد الامارات كالكويت وامارات الخليج العربى .

وهذه الجمهوريات تتفاوت فيما بينها ، فهناك جمهوريات منتخبة على أساس ديموقراطى سليم ، وجمهوريات أخرى منتخبة على أساس من تزيف الانتخابات ، وجمهوريات فرض رئيس الجمهورية فيها انقلاب عسكري .

ومن حيث النظرية السياسية ، نرى بلادا عربية تسير على نظام تعدد الأحزاب ، كما هو الحال فى لبنان والمغرب ، وبلادا أخرى تسير على نظام الحزب الواحد ، كما هو الحال فى العراق وسوريا ، كما نرى بلادا متطرفة فى ديموقراطيتها ، كما هو الحال فى لبنان ، وبلادا أخرى متطرفة فى استبدادها ، وبلادا يتمتع الحكم فيها بالاستقرار ، فتتوفر للدولة وسائل القوة ، ولكنها لا تحرم شعبها أسباب الحرية .

وهذا التنوع فى نظم الحكم أمر طبيعى ، بسبب الظروف الخاصة بكل بلد عربى ، فليست الملكية بالنظام الفاسد دائما ، كما أنه ليست الجمهورية بالنظام الصالح بالضرورة ، فقد كانت انجلترا - ولا تزال - ملكية ، ولكنها كانت - ولا تزال - أكثر ديموقراطية وصلاحا ، من كثير من الجمهوريات الأوربية ذاتها ، على الأقل من الجمهورية الفرنسية ، تحت حكم نابليون ، فى نهايات القرن الثامن عشر ، ومطلع القرن التاسع عشر .

والمهم فى هذا التنوع ، هو أن يكون (الانسان) العربى مصونة حقوقه ، محترمة انسانيته ، آمنا على نفسه ، فى يومه وغده ، متاحة له فرص التعليم التى ينمى بها إمكانياته ، ويتمكن من رفع شأن نفسه ، وبلده ووطنه العربى .

ويحول بين الدولة وتحقيق هذه الأهداف العزيزة ، فى بعض البلاد العربية ، المشاكل التى خلفها الاستعمار فيها ، وأبرزها : التخلف ، الذى يتمكن به غير العرب من استنزاف خيراتهم ومواردهم - والامية التى تطبع الكثيرين من العرب بطابع الجمود ، وعدم القدرة على مسايرة العصر ، والبناء الذى تريد به كل دولة أن تعوض الماضى الذى فاتها ، سواء بإنشاء المدارس والجامعات والمؤسسات الحديثة والمصانع

وغيرها . وبالإضافة إلى ذلك كله ، هناك الخطر الصهيوني ومشكلة فلسطين ، فهما تتركبان آثارا تتفاوت في حدتها وخطورتها ، من بلد عربي إلى آخر .

وَأما العوامل الدينية ، فإنها من عوامل التجميع بين أبناء الأمة العربية ، فالدين الغالب هو الإسلام ، وتزيد نسبة الأقليات غير الإسلامية في المشرق العربي (سوريا ولبنان والأردن ومصر والسودان) ، عنها في المغرب العربي ، وتصل نسبة هذه الأقليات ذروتها في لبنان .

ورغم وجود هذه الأقليات الدينية ، فإنها (تذوب) في المجتمع الإسلامي ، بسبب سماحة الإسلام ذاته ، واعتباره المسلمين مسئولين عن حماية هذه الأقليات الدينية ، وتوفير الحرية لها ، ولذلك وجدت هذه الأقليات الدينية من الحرية في ظل الإسلام ، ما لم تجده في أي عهد آخر قبله . فقد وجد أقباط مصر (الأرثوذكس) مثلاً من الحرية والأمان والطمأنينة في ظلهم ، ما لم يجدوه قبله في ظل الكنيسة البيزنطية (المسيحية أيضاً) . ونفس الحرية والأمان والطمأنينة وجدها مسيحيو الشام عند الفتح الإسلامي . بل أن هذه الأقليات الدينية حصلت في العصر العثماني على امتيازات لم يحصل عليها المسلمون (الأكثرية) ، فقد فرض الأتراك على المدارس الإسلامية اللغة التركية والمناهج المتخلفة ، بينما سمحوا للأجانب وغير المسلمين بإنشاء المدارس وإدارتها واختيار مناهجها ، دون أي إشراف عليها ، وكانت هذه المدارس التي أنشأها المسيحيون في الوطن العربي « في بادئ الأمر » من نوع المدارس الدينية حقيقة ، غير أنها تطورت بعد ذلك بسرعة ، وتحولت إلى (معاهد تعليمية عصرية) ، بكل معنى الكلمة « (١) .

ثم أن هذه المدارس ، اختارت اللغة العربية لغة للتعليم بها ، جذبا للقلوب إليها ، وتسهيلاً لمهمتها التبشيرية ، « ولهذا السبب ، انتشر (التعليم العربي الحديث) بين المسيحيين قبل المسلمين . ولهذا السبب أيضاً ، كان معظم الكتاب والأولفين والخطباء ، الذين ظهوروا في الولايات العربية في العهد العثماني ، مسيحيين ، بالرغم من قلة عدد هؤلاء بالنسبة إلى المسلمين » (٢) .

ونتيجة لذلك ، كان للمسيحيين واليهود دور كبير في الحركة العلمية

(١) أبو خلدون ساطع الحضري : حولية الثقافة العربية - السنة الأولى - جامعة الدول العربية - الإدارة الثقافية - ١٩٤٩ ، ص ١١ .
(٢) المرجع السابق ، ص ١٢ .

والحضارية الكبرى ، التي ظهرت في العصر العباسي كما سبق ، فقد كان الخلفاء - في ذلك الوقت - يضعون العلوم فوق أية اعتبارات للجنس أو الدين أو مسقط الرأس » (١) ، بدافع من سماحة الإسلام ذاته ، ونظرته العالمية أو الانسانية ، ولذلك كان كثير ممن شاركوا في الحركة العلمية « وثنيين (حرائين) أو مسيحيين أو يهودا » ، أو « من اللاتين » أو « الزرادشتيين » (٢) .

ثم ان الاسلام دين وسط ، بعيد عن التطرف ، ولذلك يجد فيه المسيحي ، كما يجد فيه اليهودي ، قربا منه ، أكثر مما يحد تناقضا بين ما يدعو اليه ، وما يؤمن هو به .

وفي حدود هذا الاطار العام من التسامح ، الذي غرسه الاسلام في العالم العربي ، وطبع به من يعيشون فيه ، من مسلمين ومسيحيين ويهود (٣) ، قد نجد اقلية اسلامية ، كالشيعة في العراق ولبنان ، والبروتستانت والكاثوليك في مصر والسودان ، والموارنة في لبنان ، ولكن هذه الاقلية الدينية (تدوب) في هذا الاطار العام من التسامح .

وأما **العوامل الجنسية** ، فانها لا وجود لها في العالم العربي ، بسبب هذا (التسامح) الاسلامي ، وبسبب النزعة (الانسانية) ، التي قامت عليها الحياة في ظل الاسلام ، فالناس جميعا سواسية ، لا فضل لعربي على أعجمي ، ولا لأعجمي على عربي ، ولا لأبيض على أسود ، ولا لأسود على أبيض ، الا بالتقوى والعمل الصالح .

ورغم ذلك ، فهناك اقلية غير عربية محدودة في الوطن العربي ، كالأكراد في شمال العراق ، والبربر في المغرب ، والأقلية الموجودة في جنوب السودان ، الا أن هذه الاقلية لا تمثل مشكلة جنسية أو عنصرية ، لأنها تتمتع بما تتمتع به الاكثرية من حقوق .

وأما من حيث **درجة التقدم الحضاري** ، فان البلاد العربية كلها

(1) RADWAN, ABU AL FUTOUH AHMIAD; Op. Cit., p 42.

(٢) الدوميلي (مرجع سابق) ، ص ١٤٣ ، ١٤٤ .

(٣) لا نقصد باليهود هنا ، ذلك الخليط العجيب المتناقض من البشر ، الموجود في اسرائيل ، وانما نقصد اليهود العرب ، الذين يعيشون في البلاد العربية فعلا ، متأثرين بأيدولوجيا هذه البلاد . ومن هاجر من هؤلاء اليهود الى اسرائيل يعاني سوء تكيف واضح هناك ، ومأساة (اليهود الشرقيين) في اسرائيل اليوم لم تعد سرا .

من البلاد الآخذة في التقدم ، وهى - كغيرها من بلاد العالم الثالث - تحتل - فى تقسيم هاريسون ومايرز - المستويات الثلاثة التى تحتلها البلاد غير المتقدمة ، ففيها بلاد يعتبرانها متخلفة كالسودان ، وفيها بلاد يعتبرانها آخذة فى التقدم ، كلبنان وليبيا والعراق ، وفيها بلاد متقدمة قليلا ، كمصر .

وإذا كانت درجة التقدم الحضارى تقاس بمعايير ثلاثة ، هى القوى البشرية المتوفرة ، وتنمية المنظمات والمؤسسات ، ونظام التعليم العصرى (١) ، فان كل بلد عربى يعانى نقصا فى جانب أو أكثر من هذه الجوانب الثلاثة ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد ، فهناك بلاد عربية تعانى نقصا كبيرا فى القوى البشرية ، كالسعودية والكويت وامارات الخليج العربى وليبيا ، وهناك بلاد عربية أخرى تعتبر هذه القوى البشرية مصدر دخل كبير لها ، كمصر والعراق وسوريا ، التى تعتبر موردة لهذه القوى البشرية ، للبلاد العربية والأفريقية والآسيوية .

والبلاد العربية كلها تفتقر الى المنظمات والمؤسسات العصرية اللازمة للتقدم ، فبعضها لا توجد لديها هذه المنظمات والمؤسسات ، لافتقارها الى القوى البشرية اللازمة لتشغيلها ، رغم توفر المال لديها ، كالسعودية والكويت وليبيا ، وبعضها لا تتوافر لديها هذه المنظمات والمؤسسات ، لافتقارها الى المال ، رغم توفر القوى البشرية لديها ، كمصر وسوريا والعراق .

والبلاد العربية كلها تفتقر الى نظام التعليم العصرى ، سواء للنقص الواضح فى المدرسين ، كما هو الحال فى معظم البلاد العربية ، أو لعدم توفر المال اللازم ، رغم توفر المدرسين ، كما هو الحال فى مصر .

كذلك تعانى البلاد العربية كلها مشكلة الأمية ، نتيجة لما مر بها من ظروف تاريخية ، وتزيد هذه المشكلة بين البنات وبين البنين ، وفى الصحراء عنها فى المدن ، وفى الريف عنها فى الحضر ... وهكذا .

وسوف نرى الدلائل على ذلك كله ، عند الحديث عن (السمات العامة للتعليم فى البلاد العربية) ، فيما بعد .

(١) ارجع الى ص ١٩١ ، ١٩٢ من الكتاب .

عوامل التقريب بين البلاد العربية في نظم التعليم ومشكلاته

أريد للوطن العربى أن يعيش ممزقا مفتتا : لا تجتمع أطرافه ،
ولا تتحد أهدافه ، ولكن فى هذا الوطن من عوامل الوحدة - رغم كل
الظروف - ما يدعم كيانه ، ويحفظ عليه وحدته .

وكان الاسلام من أقوى عوامل الوحدة العربية وأسبابها ، بل كان
الاسلام من أهم عوامل بقاء الأمة العربية وخلودها ، حتى فى أحلك
أيامها ، ولولاه لتمزقت هذه الأمة ، وتوزعت بين ترك وانجليز وفرنسيين
وايطاليين .

ولغة الاسلام هى اللغة العربية ، ومن ثم اتجهت اليها الحملات
اتجاهها الى الاسلام ذاته ، لتزلزل كيان العرب ، ولكن اللغة العربية كتب
لها أن تبقى ، فى الأزهر مرة ، وفى المدارس التبشيرية المسيحية مرة
أخرى ، ولم يكتب لهذه الحملات أن تنجح فى القضاء على اللغة العربية ،
لا تحت العسف التركى ، ولا تحت البطش الفرنسى أو الانجليزى ، بل
عادت هذه اللغة الى الحياة مرة ثانية لغة حضارة ، كما كانت دائما .

ومن ثم كانت اللغة العربية هى الأخرى ، عاملا من عوامل الوحدة
بين أجزاء الوطن العربى .

ثم كانت النكبات والأزمات ، التى تعرضت لها الأمة العربية ، من
أسباب وحدتها ، فقد كان عرب الأندلس يتدافعون أمام البربرية
الصليبية فى نهاية العصور الوسطى نحو الشرق ، يجدون فيه وفى أزهره
وأزهر مصر ، مأوى لهم ، مدفوعين فى ذلك برباط مقدس ، يربط بينهم
وبين أخوانهم فيه ، كما كان عرب بغداد يسرون فى الطريق المضاد أمام
هجمات التتار البربرية على بلدهم ، متوجهين الى الشام ومصر ،
مدفوعين بنفس الدافع .

وكانت الغزوتان البربريتان ، من الشرق ومن الغرب ، بداية
طريق الوحدة ، ثم زادت الأزمات ، فزادت الروابط - تحت العسف
والاستبداد التركى ، ثم تحت العنف الاستعماري الغربى ، مهما

اختلفت أساليبه ، وتفاوتت في درجة وحشيته ، فكانت قلوب العرب في الشرق تتطبع إلى أخوانهم في المغرب ، وقلوب عرب المغرب تتطبع إلى أخوانهم في الشرق ، تحت لواء (الإسلام) تارة ، وتحت لواء (العروبة) تارة أخرى - ولا تناقض بين اللوائين ، فكل منهما درع لأخيه ، وهما معا كوجهي العملة ، جوهريهما واحد .

ثم ظهر جمال الدين الأفغاني ، فنبه إلى خطورة التفرق ، على الدين والدنيا على السواء ، ودعا إلى الثورة ، تحت (لواء واحد) ، وترك من بعده مدرسة يقظة كبرى ، كان لها خطرهما من بعده .

وفي سنة ١٩١٧ كان وعد بلفور ، وتلته اتفاقية سايكس - بيكو سنة ١٩١٨ ، فعادت إلى المسامع اصوات جمال الدين وتلاميذه ، ولم يكن غريبا لذلك أن تنشأ الجامعة العربية سنة ١٩٤٥ ، والاستعمار لا يزال جاثما عن الأرض العربية ، ولكنه وجد في السماح بها تنفيسا عن بعض الغضب المكبوت في القلوب .

والجامعة العربية جامعة حكومات أو دول ، وليست جامعة شعوب ، ورغم ذلك فليس هناك تناقض بالضرورة بين الشعوب وحكوماتها . لقد كان انشاؤها - رغم كل السلبات - تجسيدا واقعيا للمشاعر متأججة في القلوب ، منذ قرون طويلة ، تبلورت فيها بفعل الأحداث .

وبالجامعة العربية ادارة ثقافية ، يمكن أن تكون منطلقا لتحقيق الوحدة العربية الحقيقية ، التي تقوم على تنقية الثقافة العربية الحاضرة من أدران الماضي ، ودفعها في طريق المستقبل الذي ينشده العرب جميعا - أي على أحداث (تلاؤم) بين الثقافة العربية ، والمستقبل الثقافي والفكري المنشود ، وذلك من خلال التعليم وبرامجه ، ومن خلال الإذاعة والتلفزيون والصحافة .

وهذا الجهد الثقافي يمكن أن يكون - لو خطط له ، وأحسن توجيهه واستغلاله - الأرضية الصلبة التي تقوم عليها الوحدة العربية الشاملة - سياسيا واقتصاديا وعسكريا ، وبدونه تكون محاولات الوحدة الأخرى ، محاولات محكوما عليها بالفشل مقدما - كما أثبتت ذلك وتثبتته ، تجارب الوحدة العربية التي تمت ، ابتداء من وحدة مصر وسوريا سنة ١٩٥٨ .

فإن الوحدة العربية الثقافية هي أساس الوحدة العربية الأيديولوجية ،
والوحدة الأيديولوجية ، كانت - ولا تزال - المنطلق ، لأية وحدة ثابتة
واسخة .

وقد تمت - بالفعل - جهود من هذا النوع ، ولكنها كانت
محااولات فردية ، تم معظمها - ويتم - خارج نطاق الإدارة الثقافية
بجامعة الدول العربية ، وكانت أولاها اتفاقية الوحدة الثقافية بين مصر
والأردن وسوريا سنة ١٩٥٧ ، بعد العدوان الثلاثي على مصر ،
ثم اتفاقية الوحدة الثقافية بين مصر والعراق سنة ١٩٥٨ ، بعد ثورة
العراق ، وأخيرا ميثاق الوحدة العربية الثقافية ، الذي أقره وزراء
التربية العرب في بغداد سنة ١٩٦٤ ، ثم أقرته الجامعة العربية
بعد ذلك .

وينص ميثاق الوحدة العربية الثقافية على مبادئ هامة ، تعتبر
حقا - لو أحسن تنفيذها - البداية الصحيحة للوحدة العربية الشاملة ،
وهي (١) :

١ - أن يهدف التعليم في البلاد العربية الى تنشئة جيل عربي
واع مستنير ، مؤمن بالله .

٢ - أن تعمل الدول العربية على بلوغ مستويات تعليمية متماثلة ،
من طريق توحيد السلم التعليمي ، واسس المناهج ، وخطط الدراسة
والكتب ، ومستويات الامتحانات ، ومعادلة الشهادات ، واعداد
المعلمين ، والإدارة التعليمية ... الخ .

٣ - أن تكون مراحل التعليم (السلم التعليمي) هي ٣/٣/٦
سنوات .

٤ - أن تتعاون البلاد العربية لتطوير نظم التعليم بها ، بتحقيق

(١) يشتمل الميثاق على اثنين وثلاثين مادة - أرجع إليها في :
- « من مؤتمرات وزراء التربية والتعليم للدول العربية (بغداد
٢٣ - ٢٩ فبراير ١٩٦٤) : ميثاق الوحدة الثقافية العربية » -
صحيفة التربية - تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
بالقاهرة - السنة السادسة عشرة - العدد الثالث - مارس ١٩٦٤ ،
ص ٨٠ - ٨٧ .

مرحلة ابتدائية الزامية كافية ، ومنحو الامية ، وتيسير التعليم الثانوى وتنويعه ، وتيسير فرض التعليم العالى للقادرين عليه ، ضمن مخطط عام للتنمية فى البلاد العربية .

٥ - أن اللغة العربية هى لغة التعليم فى كل المراحل ، وأن تسيير روح التعليم وفق المبادئ الدينية ، والقيم العربية والتقدم العلمى الحديث .

٦ - العناية بتعليم البنات .

٧ - العناية باعداد المعلمين ، بحيث يكونون قادرين على الوفاء بما يلقى عليهم من اعباء .

وتسمى كل دولة عربية للسير وفق بنود هذا الميثاق ، كل وفق ظروفها وامكانياتها ، تمهيدا للوصول الى (الوحدة العربية التعليمية) .

ثالثا : السمات العامة للتعليم فى البلاد العربية

بين البلاد العربية من القوى الثقافية ما يقرب بينها ، ومنها ما يفرق بينها - كما سبق ، ولكن عوامل التقريب بين البلاد اقوى من عوامل التفريق وأكثر .

ونتيجة لذلك ، نجد للتعليم فى البلاد العربية سمات عامة ، تشترك فى بعضها مع غيرها من بلاد العالم الثالث ، وتنفرد ببعضها دونها ، بسبب ظروفها الخاصة بها .

واهم هذه السمات العامة للتعليم فى البلاد العربية هى :

١ - **مسئولية الدولة عن التعليم** : فالدولة فى البلاد العربية ، حتى فى أكثرها تطرفا فى الديمقراطية - كلبان ، هى المسئولة عن التعليم ، شأنها فى ذلك شأن بلاد العالم الثالث كلها ، كما رأينا عند الحديث عن العوامل التاريخية (١) والعوامل السياسية (٢) .

(١) ارجع الى ص ١٢٦ ، ١٢٧ من الكتاب .

(٢) ارجع الى ص ١٦٢ ، ١٦٣ من الكتاب .

وتشرف الدولة في البلاد العربية على التعليم من خلال وزارة مركزية ، تنفذ سياسة الدولة ، يطلق عليها أسماء متعددة في العالم العربي ، فهي تسمى (وزارة التربية والتعليم) في السودان والأردن والبحرين ، وتسمى (وزارة التعليم والتربية) في ليبيا ، و (وزارة التعليم) في مصر ، و (وزارة التربية) في العراق وسوريا والكويت ، و (وزارة التربية الوطنية) ، في الجزائر ، و (وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة) في لبنان ، و (وزارة التربية والتعليم والفنون الجميلة) في المغرب ، و (وزارة المعارف) في السعودية وقطر ، و (كتابة الدولة للتربية القومية) في تونس ، و (الإدارة الاتحادية للتربية والتعليم) في اليمن الجنوبية الشعبية (عدن) .

وفي بعض البلاد العربية وزارة للتعليم العالي ، تشرف على التعليم العالي ، في الجامعات والمعاهد العليا ، كما هو الحال في سوريا والعراق .

وقد تكون هناك إدارات إقليمية للتعليم في بعض البلاد العربية ، إلا أن ذلك لا يعنى اللامركزية ، وإنما هو يعنى مجرد تخفيف العبء ، عن السلطة المركزية .

وقد توجد في بعض البلاد العربية وزارة - أو وزارات - أخرى ، تشرف على بعض الشؤون التعليمية ، كوزارة الشؤون الاجتماعية ، التي تشرف على بعض دور الحضانة ورياض الأطفال في مصر وسوريا والأردن ، ووزارة الزراعة ، التي تشرف على التعليم الزراعي في سوريا ، ووزارة الصناعة ، التي تشرف على التدريب المهني في مصر ، ووزارة الحربية أو الدفاع ، التي تشرف على التعليم العسكري في كل البلاد العربية ، كما تشرف على التدريب المهني في المؤسسات الانتاجية الحربية ، والوحدات والورش العسكرية ، في مصر ، ووزارة الثقافة ، التي تشرف على المعاهد الفنية (الموسيقية والمسرحية والباليه) ، ووزارة الاعلام ، في مصر - ووزارة الداخلية ، التي تشرف على تعليم المساجين في مصر ، ووزارة الأوقاف ، التي تشرف على التعليم الديني وجامعة الأزهر في مصر ، وتشرف على التعليم الديني في سوريا (ومثلها مجلس الشئون الإسلامية في الأردن ، وكذلك السعودية) ، ووزارة الداخلية التي تشرف على التعليم الابتدائي في العراق ، وهكذا .

غير أنه لا يوجد ربط بين هذه الوزارات المختلفة ، ولا تنسيق بين ما تقوم به كل منها من دور في الخدمة التعليمية ، كما لا يوجد ربط

أو تنسيق بينها وبين وسائل التعليم غير المباشر ، من صحافة وإذاعة وتليفزيون ، أو بينها وبين أجهزة نحو الأمية ، سواء التابعة لها والتابعة للوزارات الأخرى .

وتقوم البلاد العربية كلها بالتخطيط للتعليم ، في خطط ثلاثية ، كما هو الحال في المغرب ، أو رباعية ، كما هو الحال في تونس ، أو خمسية كما هو الحال في الجزائر والعراق والكويت ولبنان وليبيا والسعودية وسوريا ، ومصر ، أو سباعية ، كما هو الحال في الأردن ، أو عشرية ، كما هو الحال في تونس (١) .

وهذه الخطط التعليمية إما مستقلة ، أو جزء من خطط قومية للتنمية ، تقوم بها الدولة في كل بلد عربي .

إلا أن هذه الخطط التعليمية لا يكتب لها النجاح غالباً ، أما بسبب ضعف أجهزة التخطيط ، أو الافتقار إلى الكفايات البشرية ، أو بسبب الانفجار السكاني ، أو ما إلى ذلك ، كما سنرى عند الحديث عن السمة الثامنة - شأن البلاد العربية في ذلك ، شأن بلاد العالم الثالث كلها .

وتؤدي مسئولية الدولة عن التعليم في البلاد العربية ، إلى زيادة الأعباء الملقاة على الدولة ، خاصة من الناحية المالية ، فهي التي تضطلع بالنهوض بالبلاد في مختلف المجالات ، تعويضاً للماضي الذي فقدته في عصور التخلف ، وتحت حكم الاستعمار ، ولذلك نجد الدولة في البلاد العربية ، عاجزة عن الوفاء بالتزاماتها ، عاجزة عن تحقيق نظام تعليم حضري لأبنائها ، رغم اعترافها بأهمية هذا النظام التعليمي لتحقيق التقدم ، وإن كانت المشكلة تختلف في حجمها من بلد عربي إلى آخر ، فهي في البلاد البترولية ، كالسعودية والكويت وليبيا ، غيرها في البلاد الأخرى ، كالسودان واليمن وسوريا ومصر مثلاً .

كذلك تؤدي مسئولية الدولة عن التعليم في البلاد العربية ، إلى خضوع السياسة التعليمية في كل بلد عربي ، لاعتبارات غير تربوية ، وغير

(١) دكتورة نازلي صالح أحمد : « التعليم في الوطن العربي » - الباب الخامس من : في التربية المقارنة - الطبعة الأولى - عالم الكتب - ١٩٧٤ ، ص ٣٤٠ - ٣٤٢ - من الجدول رقم (١٤) .

علمية ، فاضطراب السياسة في البلاد العربية ، والقلاقل التي تفرض نفسها على بعض البلاد العربية ، تنعكس في أسوأ صورها على سياسات التعليم ونظمه ، فنجد عدم الاستقرار في المناهج والمقررات والخطط والنظم واللوائح ، مما يجعل الرؤية غير واضحة أمام العاملين في مجال التربية في البلاد العربية ، وهذا هو السر الأكبر في فشل الخطط التعليمية ، وإخفاق نظم التعليم في البلاد العربية في تحقيق أهدافها .

كما تؤدي مسؤولية الدولة عن التعليم العالي في البلاد العربية ، التي سلب هذا التعليم ما تنص عليه اللوائح والقوانين من استقلال ، وما تدعى الدولة في كل بلد عربي ، أنها توفره للعاملين به من حرية أكاديمية ، فتكون الجامعة جزءاً من السياسة ، ويكون (الرأي الحر) مؤدياً بصاحبه إلى الفصل من الجامعة - على الأقل - في بعض البلاد العربية أحياناً .

ففي بعض البلاد العربية ، الحديثة العهد بالتعليم الجامعي ، يصدر مجلس الكلية - ومجلس الجامعة - قراراً ، ثم تصدر الحكومة قراراً بالإنابة ، خضوعاً لاعتبارات السياسة ، رغم ما فيه من هدم للتقاليد الجامعية .

وفي مصر ، جاهدت الجامعة الأهلية (جامعة فؤاد الأول - ثم جامعة القاهرة الآن) كثيراً ، حتى حصلت الجامعة على استقلالها التام في الثلاثينات من هذا القرن ، وبعد ارساء التقاليد الجامعية الصحيحة في جامعات مصر ، شهدت الجامعات المصرية - في الستينات - فصلاً بالجملة لآساتذة جامعيين ، بغير الطريق التأديبي ، وعلى غير التقاليد الجامعية لمجرد ابدائهم آراءهم ، في أمور معينة ، بصراحة .

وعندما تتدخل الدولة على هذا النحو في شئون الجامعة - فإن إمكانية التقدم تكون معدومة ، لأن تقدم المجتمع ، رهين باستقلال الجامعة وحريتها ، وبتوفير المال المناسب لها . لتتمكن من القيام برسالتها (١) .

٢ - انتشار الأمية : وهي تشترك في هذه السمة مع معظم بلاد العالم الثالث إذ « الأمية » ، في أبعادها الحضارية الشاملة ، سياسياً

(١) طه حسين : مستقبل الثقافة في مصر - مطبعة المعارف

وإقتصاديا واجتماعيا ، ما تزال هي القضية الأولى بالنسبة إلى المجتمعات النامية ، ومنها المجتمع العربي . ذلك أن الأمية مشكلة تمس عصب التنمية ، التي يعتبر الإنسان موضوعها بدءا ونهاية ، ووسيلة وغاية « (١) .

ويرينا الجدول المقابل رقم (٤) ، أن مشكلة الأمية تزيد بين الإناث ، عنها بين الذكور ، سواء في سنة ١٩٦٠ وسنة ١٩٧٠ ، كما يرينا كذلك أن نسبة الأميين إلى السكان ، تهبط من ٨١٪ سنة ١٩٦٠ ، إلى ٧٣٪ سنة ١٩٧٠ ، إلا أن أعداد الأميين - رغم هذا الهبوط - ترتفع من ٤٢٨٠٠ سنة ١٩٦٠ ، إلى ٤٩٩٠٠ سنة ١٩٧٠ .

كما يرينا الجدول أن مشكلة الأمية في البلاد العربية ، أكبر منها في متوسط بلاد العالم الثالث ، حيث لا تتعدى نسبة الأميين في العالم الثالث ٥٩٪ سنة ١٩٦٠ ، وحيث تهبط هذه النسبة إلى ٥٠٪ سنة ١٩٧٠ .

ويرينا كذلك أن المشكلة أكبر في العالم العربي خصوصا ، وفي العالم الثالث عموما ، إذا ما قورنت بها في البلاد المتقدمة خصوصا ، وفي جملة بلاد العالم عموما .

وتوقعات المستقبل بالنسبة للعالم العربي ، لا تبشر بخير كثير ،

(١) الدكتور محيي الدين صابر : « كلمة العدد » - تعليم الجماهير - مجلة متخصصة ، تصدر عن الجهاز العربي ، إحق الأمية وتعليم الكبار - السنة الثانية - العدد ٢ - يناير ١٩٧٥ ، ص ٥ .

جدول رقم (٤)
« الكبار الأميون (عمر ١٥ فأكثر) في البلدان العربية
وسط الصورة العالمية ١٩٦٠ - ١٩٧٠ » (١)

مجموعة البلدان أو المنطقة	حول سنة ١٩٦٠		حول سنة ١٩٧٠	
	عدد الجنس الأميين بالآلاف	النسبة إلى مجموع الكبار	عدد الأميين بالآلاف	النسبة إلى مجموع الكبار
البلدان العربية	١٩٠٠٠	٪٧١٦	٢٠٨٠٠	٪٦٠٥
ذكور	١٩٠٠٠	٪٧١٦	٢٠٨٠٠	٪٦٠٥
إناث	٢٣٨٠٠	٪٩٠٧	٢٩١٠٠	٪٨٥٧
مجموع	٤٢٨٠٠	٪٨١١	٤٩٩٠٠	٪٧٣٠
جملة البلدان النامية	٢٩٥٤٠٠	٪٤٩٦	٣٠٦٠٠٠	٪٤٠٤
ذكور	٢٩٥٤٠٠	٪٤٩٦	٣٠٦٠٠٠	٪٤٠٤
إناث	٤٠٥٧٠٠	٪٦٨٩	٤٥٠٠٠٠	٪٦٠٢
مجموع	٧٠١١٠٠	٪٥٩٢	٧٥٦٠٠٠	٪٥٠٢
البلدان المتقدمة	١١٦٠٠	٪٣٦	٩٣٠٠	٪٢٥
ذكور	١١٦٠٠	٪٣٦	٩٣٠٠	٪٢٥
إناث	٢٢٣٠٠	٪٦٢	١٨٠٠٠	٪٤٣
مجموع	٣٣٩٠٠	٪٤٩	٢٧٣٠٠	٪٣٥
جملة بلدان العالم	٣٠٧٠٠٠	٪٣٣٥	٣١٥٠٠٠	٪٢٨٠
ذكور	٣٠٧٠٠٠	٪٣٣٥	٣١٥٠٠٠	٪٢٨٠
إناث	٤٢٨٠٠٠	٪٤٤٩	٤٦٨٠٠٠	٪٤٠٣
مجموع	٧٣٥٨٠٠	٪٣٩٣	٧٨٣٠٠٠	٪٣٤٢

(١) محمد أحمد الفخام : « مستقبل التربية في البلدان العربية -
الجزء الأول : النظرية والواقع » - التربية الجديدة - مجلة فصلية ،
تعالج شؤون التخطيط والتجديد في التربية - السنة الأولى - العدد
الثاني - نيسان (أبريل) ١٩٧٤ ، ص ٢١ - جدول رقم ١٠ - نقلا عن :
- Ulesco Statistical Yearbook, 1972.

والجدول التالي رقم (٥) يبين لنا أن نسبة الأميين ستهبط في العالم
جدول رقم (٥)

(توقعات أعداد ونسبة الأميين الكبار في جملة البلدان العربية)
حتى سنة ١٩٩٠ (على أساس معدلات التحسن في الستينات بالملايين) (١)

١٩٩٠	١٩٨٠	١٩٧٠	١٩٦٠	
٦٧٧٧	٥٨	٥٠	٤٣	عدد الأميين سن ١٥ فما فوق
١٣١١١	٩٢٢٦	٦٧٧٩	٥٢	عدد السكان سن ١٥ فما فوق
% ٥١٥٥	% ٦٢٢٦	% ٧٣	٨١٧٧	نسبة الأمية

العربي حقا ، من ٨١٧٧٪ سنة ١٩٦٠ ، إلى ٥١٥٥٪ سنة ١٩٩٠ ، ولكنه
يبين أيضا أن عددهم سيزيد من ٤٣ مليون نسمة سنة ١٩٦٠ ، إلى ٦٧٧٧
مليون نسمة سنة ١٩٩٠ ، ومعنى ذلك أنه « إذا سارت جهود محو الأمية
بنفس المعدل ، فإن » « معنى هذا ، استمرار حدة القضية ونتائجها » (٢) .

وتتصل بمشكلة الأمية هذه مشكلة أخرى ، هي فرع من فروعها ،
وهي مشكلة تعليم البنات ، فالمرأة نصف المجتمع ، وهي الأم ، وهي المشكلة
الأيديولوجية الأولى للطفل ، أي لمجتمع المستقبل ، ومن ثم يكون إهمال
تعليمها شلا لفاعلية المجتمع ، وتعطيلا لطاقاته البدعة ، والقاء بالعقبات في
طريق تقدمه .

وليس إهمال تعليم البنات من الإسلام ، بل هو ضد الإسلام ، الذي
جعل (طلب العلم فرضا على كل مسلم ومسلمة) ، وقد كانت زوجات
الرسول أنفسهن معلمات ، شأنهن في ذلك شأن صحابة الرسول من

-
- (١) محمد أحمد الغنام : « مستقبل التربية في البلدان العربية -
الجزء الثالث : اختيارات المستقبل التربوي » - التربية الجديدة - مجلة
فصلية ، تعالج شؤون التخطيط والتجديد في التربية - السنة الثانية -
العدد الرابع - كانون الأول (ديسمبر) ١٩٧٤ ، ص ١٣ .
- (٢) محمد أحمد الغنام : « استراتيجية التربية في العالم العربي » -
التربية من أجل التنمية - المؤتمر التربوي لتطوير التعليم ما قبل الجامعي ،
المنعقد بدمشق في ٣ - ٨ آب ١٩٧٤ - الجمهورية العربية السورية - وزارة
التربية ، ص ٢٣٤ .

الرجال . وإنما إهمال تعليم البنت فكرة عفنة ، تعود - مع غيرها من الأفكار العفنة - إلى العصر العثماني ، و (نظام الحريم) الذي فرض على المجتمع العربي فيه ، والذي فرق بين الرجل والمرأة ، ووفر للرجل كل الحرية في منزله وخارجه ، وفرض على المرأة القيود في المنزل وخارجه ، بسبب وبغير سبب .

وقد بدأ تعليم الفتاة - في العالم العربي - في المدارس الأجنبية والتبشيرية ، التي انتشرت في العالم العربي - كما سبق - في القرن الثامن عشر . ولم تنشأ مدارس عربية لتعليم البنت ، قبل الربع الأخير من القرن التاسع عشر ، بإنشاء مدرسة السيوفية الثانوية (السنية) في القاهرة سنة ١٨٧٣ ، ثم مدرسة القربية الابتدائية بالقاهرة أيضا .

وانتقلت فكرة إنشاء مدارس البنات المصرية إلى سوريا ، فأنشئت المدرسة الرشيدية سنة ١٨٨٦ ، ثم تتابع إنشاء مدارس البنات في العالم العربي ، إلا أن نمو هذه المدارس كان - ولا يزال - محدودا وبطيئا ، فلم تبدأ مدارس البنات في النمو السريع في العالم العربي إلا بعد الحرب العالمية الثانية ، وتحرك البلاد العربية من الاستعمار ، وتغير كثير من المفاهيم في العالم العربي بعد الحرب ، بما في ذلك النظرة إلى المرأة ، وإلى تعليم الفتاة ، والحاجة الاقتصادية في بعض البلاد العربية إلى عمل المرأة ، وجهود زعماء الإصلاح في العالم العربي في القضاء على هذه الأفكار القديمة البالية ، من أمثال رفاعة الطهطاوي ، وقاسم أمين ، وعبد الرحمن الكواكبي ، ومصطفى السيد ، وطه حسين ، وغيرهم ، وانتشار النظرة الحديثة الصحيحة إلى الإسلام ، كما نبه إلى ضرورتها زعماء دينيون وأعيان ، من أمثال جمال الدين الأفغاني ، ومحمد عبده وغيرهما . هذا بالإضافة إلى الجهود التي بذلتها الحركة النسائية في مصر والعالم العربي .

وكل الدلائل تشير إلى أطراد نمو تعليم البنت ، ولكنه سيظل - لاعتبارات كثيرة - دون تعليم الولد ، منها - على سبيل المثال ، لا الحصر - قلة الإمكانيات المالية في كثير من البلاد العربية ، مما يستدعي انفاق هذه الإمكانيات المالية المحدودة على تعليم الولد ، الذي سيساهم مساهمة مباشرة في حركة التنمية ، التي تسعى إليها هذه البلاد ، مع تأجيل تعليم البنت إلى الوقت الذي تتمكن فيه هذه البلاد - مالياً - من تعليم الولد والبنت على السواء ، كما تنمو - اقتصاديا - إلى الدرجة التي تكون لديها فيها مؤسسات اقتصادية تستدعي عمل المرأة .

كما تتصل بمشكلة الأمية ، مشكلة الانفجار السكاني في العالم العربي ، فهي نتيجة مباشرة من نتائج الأمية ، وهي في الوقت ذاته من (م ٢٦ - الأيديولوجيا والتربية)

اسباب تفاقمها . فالجهل والامية من اسباب الانفجار السكاني ، والانفجار السكاني - في الوقت ذاته - لا يمكن الدولة في معظم البلاد العربية من توفير المدارس اللازمة لتعليم الاطفال ، مما يؤدي الى زيادة مشكلة الامية . ومشكلة الانفجار السكاني في العالم العربي مشكلة خطيرة ، « فبينما معدل تزايد السكان في العالم ١.٨ ٪ ، اذا به في العالم العربي ٢.٨ ٪ . وهذا التزايد مستمر ، وينتظر أن يصل الى ٣ ٪ عام ١٩٨٠ ، وزيادة على ذلك ، فان نسبة من هم أقل من عشرين عاما في العالم العربي أكثر من نصف السكان ، بينما في الدول المتقدمة ، فان هذه النسبة تقدر بالثلث ، وهذا يشكل عبئا على التعليم ، أزيد على البلاد العربية ، منها على العالم ككل » (١) .

وزيادة السكان مطلب عزيز في بعض البلاد ، كما هو الحال في استراليا والولايات المتحدة وكندا ، وكما هو الحال في اسرائيل ، ولكن عندما يكون هؤلاء السكان أميين مرضى ، فان وجودهم يصبح عبئا على البلاد ، ولا يصبح عوناً لها . ويمكن أن يكون ذلك مطلباً عزيزاً في العالم العربي أيضاً ، عندما تتمكن الدولة في كل بلد عربي ، من توفير تعليم عصري لأبنائها ، والقضاء على أميتهم ، والمحافظة على صحتهم - حينئذ تكون زيادة السكان وسيلة لاستغلال امكانيات العالم العربي وموارده الطبيعية المعطلة ، أو التي يستغلها الأجانب وأعداء العرب .

لقد استطاعت اسرائيل ، بمليونين من البشر ، أن تهزم حوالى مائة مليون عربي طوال عشرين عاما ، حتى زرعت في القلب العربي يأسا ، كاد أن يتأصل فيه ، وعندما تغيرت (نوعية) الجندي العربي (٢) ، استطاع هذا الجندي أن ينتصر على اسرائيل ، في حرب أكتوبر (رمضان) ١٩٧٣ .

(١) دكتورة نازلى صالح أحمد : « التعليم في الوطن العربي » (مرجع سابق) ، ص ٣٢٦ .

(٢) هناك أسباب عديدة ، أدت الى النصر الذي أحرزه العرب على اسرائيل ، لأول مرة منذ انشاء اسرائيل ، من بينها ، أن كثيرا من جنود الجيش المصري ، كانوا من حملة المؤهلات عموما ، ومن حملة المؤهلات العليا على وجه الخصوص ، مما مكنهم من استيعاب الأسلحة الجديدة بسرعة ، وحسن التصرف في مواقف القتال ، وهو أمر أذهل العدو الاسرائيلي ، وأذهل العالم كله ، وحطم كثيرا من المفاهيم الخاطئة ، عن العرب ، وعن اسرائيل ، على السواء .

فالمسألة ليست مسألة كم ، ولكنها مسألة كيف - لا في صراع العرب ضد إسرائيل وحدها - بل في صراعهم من أجل الحياة ذاتها .

٣ - **عدم تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية :** وذلك بسبب الظروف التاريخية التي مرت بها البلاد العربية ، وضخامة المسئوليات التعليمية والعامة - الملقاة على الدولة فيها ، والتي تفرض عليها في مرحلة تطورها الراهنة ، وأن تكتفى بتقديم التعليم - أى تعليم - لابنائها .

ولذلك نجد هذا التعليم - في مختلف مراحل وأنواعه - به جوانب نقص عديدة ، تختلف نوعيتها من بلد عربي الى آخر ، وتحول دون تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين مختلف المواطنين . فالتعليم في البلاد العربية مركز في المدن ، ومعنى ذلك أن الفرص التعليمية أمام أبناء الريف والبادية محدودة . وامكانيات كل البلاد العربية محدودة ، سواء الامكانيات المالية أو البشرية ، ولذلك فهي لا تستطيع توفير الفرص التعليمية المناسبة للريفيين والبدو ، ولذلك تنتشر الأمية بينهم .

والمدارس - حتى في المدن - ينقصها جانب أو أكثر من الجوانب ، فقد تكون المدارس قديمة وغير صالحة ، في بلاد مثل مصر والسودان والعراق واليمن وعدن ، وقد تكون هذه المدارس جيدة ، إلا أنها ينقصها المدرسون الصالحون ، كما هو الحال في البلاد البترولية ، كالسعودية والكويت وليبيا وامارات الخليج العربي ، وقد ينقص المدارس المباني والمدرسون معا ، كما هو الحال في اليمن الشمالية واليمن الجنوبية والسودان .

والمدارس - بالإضافة الى ذلك - ليست مؤسسات تربوية ، وإنما هي مجرد معاهد تعليمية ، تكتفى بتقديم المادة التعليمية الى المتعلمين ، ولا تقدم لهم - إلا فيما ندر - الخدمات التعليمية الضرورية ، سواء في ذلك الخدمات الصحية أو النفسية أو الاقتصادية ، أو خدمات التوجيه المهني أو التعليمي ، أما لنقص في الأموال والمعدات ، كما هو الحال في البلاد غير البترولية ، وأما لنقص في الكفايات البشرية المطلوبة لإدارة هذه الخدمات وتقديمها ، كما هو الحال في البلاد البترولية .

وبالإضافة الى ذلك ، ينعكس عدم تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية هذا ، على مراحل التعليم وأنواعه في البلاد العربية ، كما سنرى عند حديثنا عن السمتين ، الرابعة (عدم وجود فلسفة تعليمية واضحة) ، والخامسة (عدم التوازن بين أنواع التعليم ومراحل) .

٤ - **عدم وجود فلسفة تعليمية واضحة :** فالعالم العربى ، نتيجة للظروف التاريخية المعقدة التى مرت به ، صار - من الناحية الثقافية - مليئاً بالتناقضات ، ففيه « الغنى الفاجش » ، والفقر المدقع ، وفيه التحضر الكبير ، والتخلف المشين ، وفيه القصور الشاهقة ، وأكواخ الطين الحقيرة ، وفيه الراكبون المرتاحون ، وفيه السائرون وسط الزحام ، وفيه المثقفون والمتعلمون والاميون والجاهلون ، وفيه المحافظون والمتزمتون ، وفيه المتفرنجون ، وفيه اليمينيون ، وفيه اليساريون والراديكاليون ، وفيه التقدميون ، وفيه الرجعيون » (١) - وينعكس ذلك التناقض ، على فلسفة التعليم فى كل بلد من بلاده ، فنراها - منذ حصول هذا البلد على الاستقلال - غير واضحة ، ونجد سياسة التعليم غير ثابتة ، فهى تندفع الى الامام اليوم ، لترتد الى الخلف غداً ، وهى - اليوم وغداً - بعيدة عن تحقيق اهداف المجتمع العربى ، لانها لا تتصل به ، ولا تحل مشكلاته ، ولا تعمل على ازالة ما به من تناقضات ، كما فعلت الولايات المتحدة منذ مطلع القرن السابع عشر ، وكما فعل الاتحاد السوفيتى اول ثورته البلشفية ، وكما يفعل كل مجتمع يريد أن يخلق لنفسه مكاناً تحت الشمس (٢) .

ومأساة التعليم فى الوطن العربى أنه يتصل بالسياسة ، ولا يتصل بالوطن أو بالمواطن ، الذى يهدف الى اعادة تشكيلية ، واتصال التعليم بالسياسة يضعه فى زحامها وتقلباتها ، ويجعل (التغيير) لمجرد التغيير ، هو فلسفة التعليم فى كل بلد عربى ، والتغيير لا يمكن أن يكون فى فراغ ، فهو تغيير فى اتجاه ما يحدث بالخارج ، فى الشرق أو فى الغرب ، بغض النظر عن مدى ملاءمته (للتربة) العربية . وعندما يفقد العاملون فى مجال التربية ، الهدف الذى يسعون الى تحقيقه ، فان المسألة لا تكون أكثر من (اجتهادات) فردية ، تؤدي الى التفرقة ، ولا تعمل على الوحدة والتماسك .

ونتيجة لذلك ، يجد الزائر الغرب للبلاد العربية - كما يجد فى غيرها من بلاد العالم الثالث - مدارس وجامعات ومؤسسات حديثة وعصرية ، من حيث المباني والهيكل ، مما يوحي (بثورة ثقافية) ، ولكنه

(١) دكتور وهيب سيمعان ، ودكتور محمد منير مرسى (مرجع سابق) ، ص ٢٣٥ .

(٢) لمزيد من المعلومات عن هذه السمة ، ارجع الى :
- دكتور عبد الغنى النورى ، ودكتور عبد الغنى عبود : نحو فلسفة عربية للتربية (مرجع سابق) - خاصة الباب الثالث ، بفصوله الثلاثة (السابع والثامن والتاسع) ، من ص ٢٦٣ - ٣٥٩ ، فهو دراسة تفصيلية لهذه السمة بالذات ، تنتهى فى الفصل التاسع - الأخير - بمقترحات .

عندما يدرس ما يجرى بها ، يرى التطور بطيئا ، ويرى المظهر مناقضا للجوهر تماما (١) ، « فالتعليم في البلاد العربية هو في الأصل مستورد ، وعلى الرغم مما بذل ويبدل فيه من جهود ، من أجل تكييفه وتطويعه ، ليكون أنسب الى الحياة العربية ، فانه ما زال بتنظيمه وفلسفته ومحتواه ، على درجة من الغرابة والعزلة عن واقع الحياة » (٢) .

ونتيجة لذلك ، يستطيع الانسان أن يجد فلسفة تعليمية أمريكية ، وفلسفة تعليمية انجليزية أو فرنسية ، وفلسفة تعليمية روسية أو يابانية أو صينية ، ولكنه لا يستطيع - حتى الآن - أن يجد فلسفة تعليمية عربية: مصرية كانت أو سورية أو سعودية أو لبنانية ، وذلك لأن كل بلد من تلك البلاد المتقدمة ، قد كون لنفسه ، فلسفة واضحة في حياته ، تتفق مع ظروف تلك الحياة ، كما جدد لنفسه هدفا يسعى للوصول اليه ، وألقى على التربية مسئولية محدودة ، هي نقله من واقعه الى آماله - أما البلاد العربية ، فلا زالت تتطلع الى الخارج ، تنقل عنه ، مأخوذة بالمظهر وحده ، فيكون ما تنقله غير ملائم (لتربتها) الوطنية ، فيفشل في تحقيق أهدافه ، فتتطلع الى غيره ، ويفشل ، وهكذا : فشل يتلوه فشل ، ولم يحاول بلد عربى واحد حتى الآن ، أن ينظر الى واقعه ، أو يعود الى تراثه ، وفيه غنى ، عن كل فكر دخيل .

ونتيجة لذلك ، نجد الصراع بين القديم والجديد في العالم العربى ، لا يزال على أشده (٣) - ولسنا نقصد بالقديم هنا التقاليد الدينية ، ولكننا نقصد به الأفكار القديمة ، المتوارثة عن عصور التخلف التركى ، والبعيدة عن الدين وعن الدنيا ، على السواء ، كما نجد المعاهد القديمة والمعاهد الحديثة موجودين فيه معا .

وفي مصر ، أول بلد عربى أخذ بالحديث (منذ عصر محمد على ، كما سنرى) ، لا يزال الأزهر بمعاهده موجودا ، يمثل القديم ، جنبا الى جنب مع المدارس الحديثة ، التى تمثل الجديد ، وكل من القديم والجديد ، بعيد عن التربة المصرية ، والفصل بينهما أمر يضر بهما معا ، لأنه فصل تعسفى ، لا يتفق مع فلسفة التربية المصرية - والعربية - كما يجب أن

(1) PRESTHUS, ROBERT, V. : «Webrian V. Welfare Bu-
in Traditional Society»-ADMINISTRATIVE SCIENCE
QUARTERLY; Volume 6, No. 1, June 1961, p. 4.

(٢) دكتور محمد الهادى عفيفى ، ودكتور سعد مرسى أحمد :

قراءات في التربية المعاصرة - عالم الكتب - ١٩٧٣ ، ص ٣٢ .

(3) Ulich, ROBERT; Op. Cit., p. 297.

تكون ، ولكنه فصل يعكس ذلك التطلع الى البلاد المتقدمة ، ومحاولة التوفيق بين ما في هذه البلاد المتقدمة ، وبين ثقافتنا وأصالتها ، وهي محاولات كتب عليها الفشل منذ عصر محمد علي وحتى اليوم (منذ أكثر من قرن ونصف قرن من الزمان) ، لأنها محاولات تقوم على فرضية خاطئة ، وهي وجود تناقض بين هذا القديم وذاك الجديد ، مع أن ذاك (الجديد) كله ، مأخوذة أصوله من هذا (القديم) قبل أن تمتد اليه أصابع الترك - غير العرب .

وما تم - ويتم - في مصر ، تم ويتم في سوريا والأردن وتونس ، وغيرها من البلاد العربية ، التي تسير على سياسة الازدواج التعليمي .

أما في بلد عربي كالسعودية ، فإن الدين (يفرض) على النظام التعليمي ، بشكل يثقل على المتعلم هضمه ، وهو أمر لا يقل خطرا عن الازدواج التعليمي ، الموجود في بعض البلاد العربية الأخرى ، لأن الدين ليس مجموعة من المحفوظات الثقيلة الفهم والهضم ، وإنما هو سلوك عملي ، يجب أن يسلكه المتعلم ، حتى يصير جزءا من حياته .

ونتيجة لذلك كله ، « كانت المشكلة الروحية أكبر مشكلة أساسية في حياة الأمة العربية » ، « فقد طغت المادية والتشكيك الى حد انقطع به الكثيرون عن الاتصال بخالقهم ، وهنا الطامة الكبرى ، فلا استقرار نفسي لأمة لا دين لها ، ولا طمأنينة لفرد غير متدين . وأن انغماس المرء في المادية وظلامها ، قد يخلق مجتمعا شقيا مضطربا ، وفردا لا يردعه عن المنكر الا خوف الحاكم والبوليس ، فاذا غاب عن نظاره الحاكم والبوليس ، أتى بكل منكر » (١) .

ونتيجة لذلك أيضا ، « جاء التعليم عندنا نظريا ، لا علاقة له بواقعنا ، أو بحاجات مجتمعنا وأفراده ، فتفشيت البطالة عند شبابنا ، وخاصة المتعلمين منهم » (٢) - وصار هؤلاء الشباب ثائرين على المجتمع ، يعتقدون أنه يضطهدهم ، وأصبحوا - أكثر من غيرهم - عرضة للمبادئ الهدامة ، الوافدة من الشرق ، أو من الغرب .

(١) الدكتور فاضل الجمالي : « فلسفة تربوية متجددة » ، أهميتها للبلدان العربية - « فلسفة تربوية متجددة » ، لعالم عربي يتجدد - دائرة التربية في الجامعة الأميركية في بيروت - مطابع دار الكشف - بيروت - ١٩٥٦ ، ص ٤٢ .

(٢) الدكتور حبيب كوراني : « فلسفة تربوية متجددة » ، أسسها - « فلسفة تربوية متجددة » ، لعالم عربي يتجدد - دائرة التربية في الجامعة الأميركية في بيروت - مطابع دار الكشف - بيروت - ١٩٥٦ ، ص ١٩ .

هـ - عدم التوازن بين أنواع التعليم ومراحله : يسير السلم التعليمي في البلاد العربية على أساس ٣/٣/٦ سنوات « وذلك فيما عدا الكويت ، فهي ٤/٤/٤ ، وفي الجزائر ٣/٤/٦ ، وفي المغرب ٣/٤/٥ » (١) .

وسواء كانت مرحلة التعليم الابتدائي ست سنوات ، أو أربع سنوات ، أو خمس سنوات ، فإن القاعدة المتبعة هي أن تتجه إليها عناية الدولة ، وتتجه إليها معظم الميزانية التعليمية ، وذلك لأنها مرحلة الزامية ، سواء للدولة ، وللأطفال وذويهم ، لأنها أخطر المراحل التعليمية ، ولذلك يجب أن تمتد الى أطول فترة ممكنة ، لتحل محلها امكانيات البلاد .

ويتراوح طول المرحلة الابتدائية - الزامية - في البلاد العربية ، بين أربع وست سنوات ، فيما عدا الأردن وليبيا ، اللذين يصل إلزام فيهما الى تسع سنوات (نهاية المرحلة الاعدادية) . وتعتبر فترة التعليم الإلزامي هذه فترة قصيرة جدا ، اذا قورنت بتلك المرحلة في البلاد الأخرى ، حيث تصل الى ١٢ سنة (٦ - ١٨) في الولايات المتحدة ، ودون ذلك بقليل في البلاد الأوروبية الأخرى - كما سبق عند حديثنا عن مراحل التعليم في المجتمعات الرأسمالية (٢) ، ومراحل التعليم في المجتمع الشيوعي (٣) .

وأكثر من ذلك أن « بعض البلاد العربية ، لم تأخذ بالزامية التعليم الابتدائي ، وما زال المعدل السنوي لاستيعاب الأطفال في التعليم الابتدائي متواضعا جدا ، اذا ما قورن بالزيادة السكانية ، اذ يبلغ هذا المعدل حوالى ٢٥٪ ، في حين تصل نسبة الزيادة السكانية الى ٢٨٪ كل عام » (٤)

ومعنى هذا أن التعليم الابتدائي في البلاد العربية ، لا يستوعب أكثر من ٦٠٪ ممن هم في سن الإلزام ، وأن الـ ٤٠٪ الباقين ، ينضمون الى جيش الأمية المتضخم في البلاد العربية ، لتزيد مشكلة الأمية التي تحدثنا عنها في السمة الثانية ، بدلا من محاصرة هذه المشكلة .

-
- (١) دكتورة نازلى صالح أحمد : « التعليم في الوطن العربى » (مرجع سابق) ، ص ٣٢٧ .
- (٢) أرجع الى ص ٢٣٢ وما بعدها من الكتاب .
- (٣) أرجع الى ص ٣١٣ وما بعدها من الكتاب .
- (٤) دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد منير مرسى (مرجع سابق) ، ص ٢٥٧ .

والواقع أن المنضمين الى جيش الأمية المتضخم ، لا يقفون عند حد ٤٠٪ فقط من الأطفال ، وذلك لأننا يجب أن نضيف الى هؤلاء نسبة الفاقد في التعليم الابتدائي ، وهي نسبة كبيرة ، كما سنرى ، نتيجة للتسرب ، أو لعدم مواصلة التعليم ، مما يرد الأطفال الى الأمية مرة ثانية .

والجدول رقم (٦) الموجود بالصفحة التالية ، يوضح لنا هذه الحقيقة ، بما لا يدع مجالا للشك ، فهو يبين أن وضع البلاد العربية في التعليم الابتدائي ، أفضل من وضع بلاد العالم الثالث ، ولكنه أسوأ من وضعه في العالم عموما ، وفي البلاد المتقدمة خصوصا ، كما أن نمو هذا التعليم غير مطرد ، كما هو في بلاد العالم الأخرى ، النامية والمتقدمة ، فهو ينمو في البلاد العربية من ٤٧٩ سنة ١٩٦٠ ، الى ٥٩ سنة ١٩٦٥ ، ثم الى ٦٠٨ سنة ١٩٧٠ — أى أن نموه الأخير محدود تماما ، وهذا عكس نمو التعليم الثانوى والعالى به ، فهو في كليهما أكثر اتزانا ، تماما كما يحدث في كل بلاد العالم الثالث ، كما رأينا عند حديثنا عن العوامل التاريخية في الفصل الرابع (١) .

و « على الرغم من التوسع الملحوظ في التعليم الثانوى في البلاد العربية منذ منتصف هذا القرن ، فإن أكثر من ٨٠٪ من الشباب بين الثانية عشرة والثامنة عشرة ، ما زالوا خارج المدارس الثانوية وأنواعها ومستوياتها المختلفة » . « أما التعليم العالى ، فلم يتوافر في البلاد العربية مجتمعة ، الا لأقل من ٤٠٠٠٠ طالب وطالبة ، في أواخر العقد الماضى ، أى بمعدل يقل عن ٣ طلبة لكل ألف من السكان » . « ولعل من المناسب أن نذكر هنا على سبيل المقارنة ، أن المعدل لكل ألف من السكان هو في الولايات المتحدة الأمريكية (فى نفس الوقت) ٣٠ ، وفى الاتحاد السوفيتى ١٨ ، وفى فرنسا ٩ ، وفى المملكة المتحدة ٨ فى الفترة نفسها » (٢) .

وعدم التوازن هذا لا يقتصر على مراحل التعليم ، بل يتعداه الى التوازن بين التعليم الثانوى العام والفنى ، والتعليم العالى النظرى والعلمى ، كما سنرى فيما بعد .

وهو نتيجة مباشرة من نتائج عدم ارتباط التعليم بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، في البلاد العربية ، وعدم وجود فلسفة تعليمية واضحة ، وتقليد نظم التعليم فى الخارج ، كما رأينا من قبل ، فى أكثر من مناسبة .

(١) أرجع إلى ص ١٢٣ — ١٢٥ من الكتاب .

(٢) دكتور محمد الهادى عفيفى ، ودكتور سعد مرسى أحمد (مرجع

سابق) ، ص ٢٦ ، ٢٧ .

جدول رقم (٦)

« معدلات التسجيل بمراحل التعليم المختلفة في البلدان العربية
مقارنة بالصورة العالمية ١٩٦٠ و ١٩٦٥ و ١٩٧٠ » (١)

المستوى التعليمي	مجموعة البلدان	١٩٦٠	١٩٦٥	١٩٧٠
التعليم الابتدائي :				
البلدان العربية	٤٧ر٩	٥٩	٦٠ر٨	
البلدان النامية	٣٨	٤٤ر٦	٥١ر٥	
البلدان المتقدمة	١١٣	١٢١ر٢	١٢١ر٢	
العالم	٥٧ر٥	٦٣ر٢	٦٧ر٥	
التعليم الثانوي :				
البلدان العربية	١٠ر٦	١٦ر٧	٢٢ر١	
البلدان النامية	٧ر٢	١٠	١٢ر٥	
البلدان المتقدمة	٤٥ر٥	٥٩ر٩	٦٢ر١	
العالم	١٩ر٩	٢٣ر٤	٢٥	
التعليم العالي :				
البلدان العربية	٢	٣	٣ر٩	
البلدان النامية	١ر٢	١ر٩	٢ر٥	
البلدان المتقدمة	١١ر٩	٢٠ر٢	٢٣ر٦	
العالم	٤ر٤	٦ر٨	٨ر٥	

٦ - غلبة الطابع النظري على التعليم : فالتعليم في العالم العربي
كما سبق - يغلب عليه الطابع النظري ، الذي يهتم بالحفظ والتلقين ،
ولا يلتفت الى التطبيقات العملية .

وتقوم فلسفة مثل هذا التعليم على اصول ترتد الى العصور
الوسطى ، لا تناسب الحياة في القرن العشرين ، وقد تخلصت منها البلاد
المتقدمة ، التي ترتبط بها البلاد العربية ، من فترة طويلة .

(١) محمد أحمد الفنام : « مستقبل التربية في البلدان العربية -
الجزء الاول : النظرية والواقع » (مرجع سابق) ، ص ١٦ - جدول
رقم ٧ .

ونتيجة لذلك كان « الطابع الغالب على المناهج في البلاد العربية » هو الطابع التقليدي الأكاديمي النظري « - « محتوياتها جامدة وجافة ، لا صلة واضحة بينها وبين الحياة والبيئة » . « يضاف الى ذلك أن معنى المنهج محدود ضيق ، إذ أنه مقصور على المقررات الدراسية ، وما تتضمنه من خطط دراسية ومفردات ، وما يتبعها من كتب مدرسية ، تعتبر الأداة الرئيسية ، وربما الأداة الوحيدة ، التي توصل المنهج الى التلاميذ » (١) .

ونتيجة لذلك - أيضا - كانت « الظاهرة الواضحة في البلاد العربية ، هي كثرة تعديل المناهج ، دون وضوح الأهداف الداعية الى هذا التعديل ، وتعميم تنفيذ المناهج الجديدة ، دون اعداد مسبق لتنفيذها » ، وكان « منهج المرحلة الثانوية ، هو نفس منهج الجامعة ، بصورة مبسطة ، ومنهج المرحلة الابتدائية صورة مبسطة من منهج المرحلة الثانوية » ، وكان « المدرسون يلتزمون عادة بالكتب المبسطة ، أو الكتب الدراسية المقررة ، لأنهم في كثير من الدول العربية ، يحاسبون بشدة على نتائج تلاميذهم في الامتحانات » ، وكانت « الامتحانات بأساليبها القديمة ، ورهبتها وتحكمها في مصائر التلاميذ ، سائدة في معظم العالم العربي » (٢) ، وكانت الامعية في التفكير ، وكان احتقار العمل اليدوي ، والتطلع الدائم الى البلاد المتقدمة ، وبعد التربية - بأهدافها - عن حاجات العالم العربي ومتطلباته ، وكان - أخيرا - بعد العالم العربي عن تراث ماضيه وأمجاده ، وبعده - في الوقت ذاته - عن (العصرية) في التعليم ، كما رأينا عند حديثنا عن سمات التعليم ، في المجتمعات الرأسمالية والمجتمع الشيوعي ، على السواء .

وتنعكس هذه النظرة الخاطئة الى التعليم عموما ، على توزيع المدارس الثانوية في العالم العربي .

فالعالم العربي ، من مجموعة بلاد العالم الثالث ، الآخذة في التقدم ، وهي أشد حاجة الى القوى البشرية الفنية ، المتوسطة الكفاءة ، من

(١) سعاد خليل ابراهيم : « مفاهيم واتجاهات جديدة في التخطيط لتطوير المناهج » - التربية الجديدة - مجلة فصلية ، تعالج شؤون التخطيط والتجديد في التربية - السنة الأولى - العدد الثاني - نيسان (ابريل) ١٩٧٤ ، ص ٥٧ ، ٥٨ .

(٢) دكتورة نازلي صالح أحمد : « التعليم في الوطن العربي » (مرجع سابق) ، ص ٣٢٨ - ٣٣٠ .

حاجتها الى العلماء والباحثين ، في مرحلة تطورها الرأهنة ، ورغم ذلك فان الجدول التالي رقم (٧) ، يبين عدم التوازن هذا واضحا تماما ،

جدول رقم (٧)

« توزيع التلاميذ بالمرحلة الثانوية » (١) بالآلاف - في العالم العربى

المرحلة أو المرحلة	٦٩/١٩٦٨	٧١/١٩٧٠	٧٦/١٩٧٥	٨١/١٩٨٠
عام	٢,٢٩٥	٢,٥١٥	٣,٣٦٦	٦,٢٠٤
إعداد مهنيين	١٤٩	١٠	٩٣	٨٢
فنى ومهنى	٣١١	٣٤٥	٤٧٤	٧٩٦
المجموع الكلى للتعليم الثانوى	٢,٦٨٨	٢,٩٥٣	٤,٢٤٥	٧,١٤٩

ففى سنة ١٩٦٩/٦٨ ، كان طلاب الثانوى العام فى العالم العربى ٢,٢٩٥ ألفا ، أى بنسبة ٨٥٪ تقريبا من مجموع طلاب التعليم الثانوى ، بينما لم يتعد مجموع طلاب التعليم الفنى والمهنى ٣١١ ألفا ، بنسبة ١٣٪ تقريبا - علما بأن التعليم الثانوى العام نوع واحد ، بينما التعليم الفنى والمهنى أنواع متعددة ، تجارى وزراعى وصناعى ونسوى ، تحتاج اليها البلاد العربية جميعا فى مرحلة نموها الحاضرة .

وبما يلفت النظر أن عدم التوازن هذا ، قد ازداد سوءا بعد عامين (سنة ١٩٧١/٧٠) ، فقد زاد عدد طلاب الثانوى العام ، فصار ٢,٥١٥

(١) المرجع السابق ، ص ٣٢٤ - من الجدول رقم (٩) - نقلا عن : دراسات مكتب الإحصاء باليونيسكو - باريس - ويلاحظ أن المجموع الكلى للتعليم الثانوى مغاير للمجموع الحقيقى ، فهو أزيد من الواقع فيما يتصل بالسنتين الأوليين ، وأقل من الواقع فيما يتصل بالسنتين الأخيرتين - وما يهمنا فى ذلك هو (دلالة) الأرقام ، بغض النظر عن مدى دقتها .

الفا ، بنسبة ٩١.٥٪ تقريبا ، بينما وصل عدد طلاب الثانوى الفنى والمهنى ، الى ٣٤٥ ألفا ، بنسبة ٩.٠٪ فقط .

أما طلاب معاهد اعداد المعلمين فى هاتين السنتين ، فنسبتهم ضئيلة جدا رغم حاجة العالم العربى الشديدة الى المعلمين ، بل واكثر من ذلك أن عدد الطلاب قد هبط من ١٤٩ ألفا سنة ١٩٦٩/٦٨ ، الى ١١٠ ألفا سنة ١٩٧١/٧٠ .

وحتى فى التعليم الثانوى الفنى والمهنى ، نجد الاهتمام يتجه أساسا الى الجانب النظرى ، فى المنهج وفى الكتاب ، بسبب النقص الكبير فى المعامل والمعدات والأدوات والأجهزة والورش ، مما يحول هذا التعليم ، العملى بطبعه ، الى تعليم نظرى جاف ، شبيه بالتعليم الثانوى الأكاديمى .

كما نجد العناية بأعداد معلمى هذا التعليم الفنى والمهنى ، محدودة ، بينما يحتاج مثل هذا التعليم الى أعداد فنى خاص ، مغاير لأعداد معلمى التعليم الثانوى العام .

وما يقال عن التعليم الثانوى ، يمكن أن يقال عن التعليم الجامعى والعالى - وسوف ترى صورته عند حديثنا عن مصر .

٧ - **الازدواج التعليمى** : وهو صورة لذلك الازدواج العام ، فى التفكير وفى السلوك ، نتيجة لما مر به العالم العربى ، من ظروف تاريخية ، ولما يعانى من أوضاع خاصة ، يتطلع فيها بصفة مستمرة ، الى الحضارة الغربية ، يتعامل معها من خلال أيديولوجيته وأوضاعه المتخلفة .

ولهذا الازدواج التعليمى مظاهر مختلفة ، تتمثل فى وجود تعليم قديم وتعليم حديث ، جنبا الى جنب ، فى معظم البلاد العربية .

وقد رأينا صورا متعددة لهذا الازدواج ، فى السمات الست السابقة .

وهذا الازدواج التعليمى والعام - على أية حال - سمة من سمات التخلف ، نراها فى بلاد العالم الثالث ، التى لا تزال كل منها تبحث

لنفسها عن (شخصية قومية) ، لم تتبلو بعد ، بحيث تنعكس على التربية بها بشكل واضح .

٨ - **قصور التخطيط للتعليم :** والواقع أن عدم وجود فلسفة تعليمية واضحة (السمة الرابعة) ، وقصور التخطيط للتعليم ، يعدان هما المسؤولين عن كل أوجه النقص ، التي يتسم بها التعليم ، في البلاد العربية .

ويعود القصور في التخطيط للتعليم في البلاد العربية ، التي نفس الأسباب التي يعود إليها القصور في التخطيط في البلاد الآخذة في التقدم عموماً ، ومن بينها عدم توفر أجهزة الإحصاء الدقيقة ، والنقص في الكفايات البشرية ، والنقص في البيانات الإحصائية الدقيقة والحديثة (١) ، ومن بينها أن خطط التنمية بها « قامت على أساس إمكان (نقل) نماذج من بيئة إلى أخرى ، نقلاً لا يأخذ في الحسبان الظروف المتغيرة » ، و « أن نمو السياسة العامة في الدول النامية بعد الاستقلال ، كان أسرع بكثير ، من نمو وتجهيز التنظيمات والأفراد ، المنفذين لهذه السياسات المتغيرة ، مما خلق فجوات بين أهداف الحكم ، والوسائل المتاحة له ، لتنفيذ وأشباع هذه الأهداف » ، و « أن تغيير السياسة العامة في الدول النامية يتم بسهولة ، ولا يمكن أن نجد نفس الشيء ، بالنسبة لتغيير وتطوير أجهزة الإدارة » (٢) .

يضاف إلى ذلك أن التخطيط للتعليم في البلاد العربية ، قلما ينظر إليه ، في ضوء التخطيط القومي الشامل ، الذي ينظر فيه المخططون إلى المجتمع ، كوحدة وكيان متكامل مترابط ، بموارده ومشاكله وأهدافه ، بحيث يربطون فيه بين الماضي والحاضر ، وبين ما يرسم لبلوغه من

(١) الدكتور علي عبد العليم محجوب : « المقال الافتتاحي : دور الإدارة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية » - مجلة تنمية المجتمع ، يصدرها مركز تنمية المجتمع في العالم العربي - المجلد الثاني عشر - ١٩٦٥ - العددان الثالث والرابع ، ص ١٣ .

(٢) الدكتور أحمد رشيد : « استراتيجية التنظيم في الدول النامية » - مجلة تنمية المجتمع ، يصدرها مركز تنمية المجتمع في العالم العربي - المجلد الرابع عشر - ١٩٦٧ - العددان الأول والثاني ، ص ١٤٧ ، ١٤٨ .

اتجاهات ومعاليم المستقبل ، وبحيث تكون التربية فيه جزءاً من هذا التخطيط القومي الشامل المتكامل ، لا شيئاً منفصلاً قائماً بذاته .

فالتخطيط الجزئي للتعليم وحده ، من العوامل المهمة في فشل الخطط التعليمية في البلاد العربية .

يضاف الى ذلك ، وجود اسرائيل - كجسم غريب عدواني وسط العالم العربي ، فهذا الوجود ، يجعل البلاد العربية ، خاصة تلك التي تقع على خط المواجهة مع اسرائيل ، في حالة حرب دائمة ، حتى ولو لم تكن الحرب معلنة ، استعداداً لرد العدوان الذي قد يقع عليها في أية لحظة .

ثم ان وقوع الحرب بين العرب واسرائيل ، كل عشر سنوات تقريباً ، وما كان يتبع ذلك من إعادة بناء وتعمير ، كان من الأمور التي تقلب خطط التنمية رأساً على عقب ، لتوضع اولويات الحرب أو التعمير ، فوق كل الاولويات ، في أية خطة من خطط التنمية ، القائمة ، أو المستقبلية .

رابعاً : نظم التعليم في البلاد العربية

في ضوء تلك السمات العامة للتعليم في البلاد العربية ، والتي تتفق الى حد بعيد مع السمات العامة للتعليم في بلاد العالم الثالث ، يمكن أن نضع أطراً عاماً لنظم التعليم في البلاد العربية ، ينظم إدارة التعليم وتمويله ، ومراحلته ، واعداد المعلمين به .

(أ) إدارة التعليم وتمويله :

إدارة التعليم في كل البلاد العربية - شأنها في ذلك شأن إدارة التعليم في البلاد الآخذة في التقدم - إدارة مركزية ، غير أنها لا يقصد بها غالباً صب المواطنين في قوالب معينة ، كما هو الحال في البلاد الاستبدادية والشيوعية ، وإنما يقصد بها أن الدولة وحدها - بما لديها من إمكانيات وأموال وخبرات - في هذه البلاد ، هي القيادية على الاضطلاع بخطة نشر التعليم ، والوفاء بمسئوليته ، نتيجة للظروف التاريخية المعقدة ، التي مرت بها البلاد العربية ، والتي تركت

فيها - بعد تحررها من الاستعمار - أمرين ، يفرضان الإدارة المركزية للتعليم ، وهما : الفقر والامية . والفقر يعنى عدم قدرة أبناء هذه البلاد على المساهمة فى نفقات التعليم ، لأن معظمهم ليس لديهم شيء يزيد على حاجاته الرئيسية - والامية تعنى السلبية ، وعدم القدرة على المشاركة فى المسائل العامة ، وعدم الرغبة فى هذه المشاركة ، والقاء العبء كله على الحكومة .

وتدير الدولة فى البلاد العربية التعليم من خلال وزارة مركزية ، تشرف عليه - أو وزارتين ، أحدهما للتعليم دون العالى ، والثانية للتعليم العالى ، كما قد تشارك وزارات أخرى غيرهما فى النشاط التعليمى ، وقد رأينا صورة ذلك كله ، عند حديثنا عن السمة الأولى من سمات التعليم فى البلاد العربية (١) .

وقد توجد إدارات تعليمية اقليمية أو محلية ، وتعطى هذه الإدارات التعليمية سلطات فى إدارة التعليم ، تزداد عاما بعد عام ، ورغم ذلك فإن إدارة التعليم بعيدة كل البعد عن اللامركزية ، كما أنها بعيدة كل البعد عن المشاركة بين السلطات المركزية والمحلية فى إدارة التعليم ، لأن الإدارات المحلية للتعليم ليست مستقلة ، وليست لديها سلطة اتخاذ قرارات ، إلا فى حدود معينة ، وفى ضوء ما تتلقاه من (أوامر) من السلطة المركزية ، كما أن العاملين بهذه الإدارات المحلية موظفون فى الدولة فى كل بلد عربى ، وهم يتلقون (الأوامر) أنتى تفرض عليهم من السلطة المركزية ، ولا يستطيعون الحيدة عنها .

وقد يكون للشعب وجود فى هذه الإدارات التعليمية المحلية ، كما هو الحال فى مجالس الآباء والمعلمين ، أو فى التنظيمات الشعبية ، فى بعض البلاد العربية ، ولكن دور الشعب هنا محدود فى هذه البلاد ، لا يتعدى أن يكون (حبرا على ورق) - وذلك أمر منطقي تماما ، فى ضوء ظروف التطور ، التى يمر بها العالم العربى - كما سبق .

وفى بعض البلاد العربية مجالس استشارية ، ومراكز بحوث تربوية ، تعتبر جهات فنية ترجع إليها السلطة المركزية - أو يجب أن ترجع إليها - الآن رأى هذه المجالس والمراكز الفنية يعتبر قليل الوزن فى السياسة التعليمية ، إذ تحدد هذه السياسة الوزارة المركزية ، متمثلة فى شخصية الوزير نفسه غالبا .

(١) ارجع الى ص ٣٩٣ ، ٣٩٤ من الكتاب .

وبالإضافة الى هذه المجالس الاستشارية ومراكز البحوث ،
هناك صحافة تربوية ، وروابط تربوية قوية ، في بعض البلاد العربية ،
كليبنا ومصر ، ولكن صوتها غير مسموع في السياسة التعليمية ، إذ
الصوت الأقوى هو صوت السلطة التعليمية المركزية .

وتسمح البلاد العربية بإنشاء المدارس الخاصة والطائفية
والأجنبية ، وقد كانت هذه المدارس قبل حصول البلاد العربية على
استقلالها (خاصة الطائفية والأجنبية) خارجة عن إشراف السلطات
التعليمية في بعض البلاد العربية ، وكانت أشبه (بدولة داخل الدولة) ،
ولكن البلاد العربية - بحصولها على استقلالها - سمحت لهذه المدارس
بالاستمرار ، إلا أنها أخضعتها لإشراف السلطة التعليمية المركزية ،
أو السلطات التعليمية المحلية التابعة لها ، وفرضت عليها ما تقدمه المدارس
العامة من برامج ومناهج ، مضافا إليها اللغة الأجنبية ، والمذهب الديني
الذي تسير عليه المدرسة الطائفية .

أما عن تمويل التعليم في البلاد العربية ، فهو من مسئوليات الدولة ،
وميزانية التعليم في كل بلد عربي جزء من ميزانية الدولة . وهناك
مساهمات محلية في بعض البلاد العربية لصالح التعليم ، كما هو الحال
في مصر والأردن ، إلا أن هذه المساهمات لا تعتبر مساهمات محلية بالمعنى
الصحيح ، لأنها لا تزيد على أن تكون ضرائب محلية ، تنازلت عنها السلطة
المركزية لصالح السلطات التعليمية المحلية .

وبالإضافة الى ذلك ، فإن هناك مساعدات عينية محدودة ، يسمح
للأفراد والهيئات المحلية ، بتقديمها لصالح التعليم ، كالتبرع بالأرض ، لبناء
المدارس ، أو بناء فصول ، أو ما الى ذلك .

وتعتبر مخصصات التعليم في العالم العربي محدودة تماما ، سواء
إذا قورنت بالمخصصات العالمية ، أو بالمسئوليات التعليمية الملقاة على عاتق
السلطات التعليمية العربية ، نتيجة لتخلف البلاد العربية الطويل ، فقد
« بلغ مجموع الميزانيات المخصصة للتعليم في الدول العربية في عام
١٩٦٨/٦٧ ، ما يزيد على ١٢٠٠ مليون دولار . ولعل من قبيل الموازنة ،
أن نشير الى أن المخصصات الحكومية للتعليم في المملكة المتحدة بمجموع
سكانها ، الذي يبلغ حوالي نصف سكان البلاد العربية ، قد وصلت في

نفس العام ١٩٦٨/٦٧ ، ما يقرب من ١٨٠٠ مليون جنيه استرليني ، أى .
حوالى ٤٩٠٠ مليون دولار « (١) .

وتعتبر ميزانية التعليم كافية فى البلاد العربية البترولية ، وغير كافية .
فى البلاد غير البترولية ، الفقيرة ، كالسودان واليمن الشمالية واليمن
الجنوبية ، ومعقولة بعض الشيء فى بلاد أخرى ، كلبان وسوريا ومصر ،
ولكنها فى عمومها دون ما يجب أن تكون عليه ، بالقياس الى التخلف
الكبير ، الذى تعاني منه البلاد العربية عموما فى مجال التعليم ، كما رأينا
عند الحديث عن السمات العامة للتعليم فى البلاد العربية .

وقد كان لنكسة ١٩٦٧ اثر فى خفض ميزانيات التعليم ، سواء .
بالنسبة لدول المواجهة مع اسرائيل ، أو للبلاد العربية الأخرى ، خاصة .
تلك البلاد البترولية ، التى قدمت دعما لدول المواجهة .

ثم كان لحرب رمضان (أكتوبر ١٩٧٣) ، أثرها على ميزانيات
التعليم ، سواء بالنسبة للدول العربية التى اشتركت فى الحرب ، أم للدول
العربية الأخرى ، التى قدمت لها العون .

(ب) مراحل التعليم :

تنقسم مراحل التعليم - بناء على ما ينص عليه ميثاق الوحدة العربية .
الثقافية سنة ١٩٦٤ ، وأقرته الجامعة العربية - الى ثلاث مراحل رئيسية ،
هى : الابتدائية والاعدادية (أو المتوسطة) والثانوية - ويلي ذلك
مرحلة التعليم العالى . كما يسير السلم التعليمى قبل التعليم العالى على
أساس ٣/٣/٦ سنوات .

غير أن هناك بلادا عربية ، يسير السلم التعليمى فيها على غير هذا
النظام ، فالسلم التعليمى فى الكويت هو ٤/٤/٤ سنوات ، وفى الجزائر
٦/٧ سنوات ، وفى لبنان والمغرب ٥/٤/٣ سنوات (ويلاحظ أن ثلاثة
من هذه البلاد كانت - قبل الاستقلال - مستعمرات فرنسية ، وسوف
نرى - عند حديثنا عن التعليم الثانوى - مدى التقارب ، بين ثلاث أخرى
منها ، هى المغرب وتونس والجزائر) .

وتنقسم مراحل التعليم فى البلاد العربية عموما - كما يبين ذلك
الشكل التوضيحي رقم (٨) - الى أربع مراحل ، ثلاثة منها للتعليم العام ،
ورابعتها للتعليم الجامعى والعالى ، وهذه المراحل الأربعة هى :

(١) الدكتور محمد منير مرسى : التعليم العام فى البلاد العربية (دراسة
مقارنة) - عالم الكتب - ١٩٧٢ ، ص ٥٨ .

[illegible]

١ - المرحلة الابتدائية : وهى بداية السلم التعليمى ، وبداية مرحلة التعليم الإلزامى ، فى كل البلاد العربية ، فيما عدا لبنان ، الذى تسبق هذه المرحلة فيه سنتان لرياض الأطفال ، التى تعتبر جزءا من النظام التعليمى اللبنانى ، كما سنرى عند الحديث عن رياض الأطفال .

وتبدأ هذه المرحلة الابتدائية فى البلاد العربية من سن السادسة ، فيما عدا لبنان ، الذى تبدأ به من سن الخامسة (تسبقها سنتان للحضانة) ، والمغرب الذى تبدأ به من سن السابعة ، وطولها أربع سنوات فى الكويت ، وخمس سنوات فى لبنان والمغرب ، وست سنوات فى بقية الدول العربية .

وتعتبر المرحلة الابتدائية جزءا من مرحلة التعليم الإلزامى ، فى الكويت والأردن وليبيا والمغرب والجزائر ، كما تعتبر كل مرحلة التعليم الإلزامى فى بقية الدول العربية ، وان كان من المنتظر ضم المرحلة الإعدادية الى مرحلة التعليم الإلزامى ، فى كل من مصر والعراق .

وتعتبر الأردن أسبق البلاد العربية الى اطالة فترة التعليم الإلزامى الى تسع سنوات (ضمت المرحلة الإعدادية لها) وذلك بناء على القانون رقم ١٦ لسنة ١٩٦٤ .

ولم تستطيع معظم البلاد العربية - رغم الزامية التعليم ومجانيته بحكم القانون - استيعاب جميع المزمين ، كما سبق عند حديثنا عن السمات ، وهى تفاوت فى استيعابها للمزمين ، بين استيعاب كامل لهم فى الكويت مثلا ، واستيعاب الى نصف عدد الأطفال البالغين سن الإلزام ، فى السودان واليمن الجنوبية مثلا ، واستيعاب يتعدى ذلك فى البلاد العربية الأخرى ، ولكنه لا يصل الى الاستيعاب الكامل .

٢ - المرحلة الإعدادية (المتوسطة) : وهى تتراوح فى طولها ، بين سنتين فى البحرين ، وثلاث سنوات فى معظم البلاد العربية (حسبما ينص ميثاق الوحدة العربية الثقافية) ، وأربع سنوات فى تونس والكويت ولبنان .

وهى تسمى بالمرحلة الإعدادية فى الأردن وسوريا ومصر وقطر والبحرين ، والمتوسطة فى العراق والسعودية والكويت ولبنان واليمن الجنوبية والسودان ، والثانوية القصيرة المدى فى تونس والمغرب .

كما أنها ليست مستقلة قائمة بذاتها فى الجزائر ، وإنما هى جزء من المرحلة الثانوية .

وتعتبر المرحلة الاعدادية أو المتوسطة ، مكملية لمرحلة التعليم الإلزامي ، في الأردن وليبيا (٦ + ٣ = ٩ سنوات) والكويت (٤ + ٤ = ٨ سنوات) ، كما تعتبر سنتان منهما فقط هما المتممتين لمرحلة التعليم الإلزامي ، في الجزائر (٦ + ٢ = ٨ سنوات) والمغرب (٥ + ٢ = ٧ سنوات) .

٣ - المرحلة الثانوية : وهي المرحلة الثالثة من مراحل التعليم في البلاد العربية - فيما عدا الجزائر ، وهي إما منفصلة ، كما هو الحال في الأردن والعراق والسعودية ومصر والكويت ، وإما متصلة بالمدرسة الاعدادية أو المتوسطة ، كما هو الحال في تونس والمغرب (الثانوية الطويلة المدى) ، وفي الجزائر .

وتتم المرحلة الثانوية في كل البلاد العربية ، في أنواع مختلفة من المدارس الثانوية ، منها المدرسة الثانوية العامة ، ومنها المدارس الثانوية الفنية ، كالمدراس الزراعية والمدارس الصناعية والمدارس التجارية وغيرها ، ومنها مدارس ومعاهد أعداد المعلمين لمرحلة الابتدائية ، ومنها مدارس دينية .

ويختلف طول المرحلة الثانوية من بلد عربي الى آخر ، فطولها في معظم البلاد العربية ثلاث سنوات (مصر والأردن وتونس والسودان والعراق والسعودية وسوريا ولبنان واليمن الجنوبية) ، وطولها في الكويت ٤ سنوات ، وفي الجزائر ٧ سنوات ، وفي المغرب سنتان (جزء من الثانوي الطويل المدى) .

كما توجد في مصر دراسة طولها سنة أو سنتان للتدريب المهني ، بعد المرحلة الاعدادية .

والدراسة الثانوية في البلاد العربية تتم في مدارس منفصلة ، يعتبر الاهتمام موجهها فيها الى المدرسة الثانوية العامة ، المؤدية الى الجامعة ، بينما يتجه الى المدارس الثانوية الفنية اهتمام أقل ، رغم حاجة البلاد العربية اليها ، وذلك لأنها مدارس مغلقة ، لا تؤدي الى الدراسة العالية في معظم البلاد العربية .

وتنقسم المدرسة الثانوية العامة الى قسمين ، هما : القسم العلمي والقسم الأدبي ، ويغلب على الدراسة بها الجانب النظري الأكاديمي .

وفي بعض البلاد العربية قسم نالت ، هو قسم الرياضيات .

٤ - مرحلة التعليم العالي : وهي المرحلة الرابعة والاعيرة من مراحل التعليم - النظامي - في كل البلاد العربية . وتتم الدراسة في هذه المرحلة في نوعين من المؤسسات ، هما : الجامعات والمعاهد العليا .

وتحظى الجامعات في كل البلاد العربية بمنزلة محترمة ، وبمنظرة اجتماعية مرموقة ، بينما تحظى المعاهد العليا بمنظرة اجتماعية أقل ، مما يعود فينعكس على نوعيات الطلاب الملتحقين بالنوعين من المؤسسات ، فتجد الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة يلتحقون بالجامعات ، بينما الطلاب الأقل يلتحقون بالمعاهد العليا .

والملاحظ أن « الشباب في الدول العربية يضغط ويلج على الالتحاق بالجامعات ، وأمام الضغط ، تقبل هذه الجامعات من الأعداد ما لا طاقة لها بأبنائها ، ولا تتسع له جنباتها » ، حتى « كثرت الشكاوى من ازدحام الجامعات ، ومن ضيق قاعات المحاضرات ، عن أن تستوعب طلابا ، ومن تعذر رؤية المحاضر وسماعه ، ومن الأجهزة المحدودة ، ومن قصور المختبرات عن التوفية بحاجات الطلاب » (١) .

وتمنح الجامعات في بعض البلاد العربية ، مثل مصر ولبنان والعراق ، درجات الماجستير والدكتوراه - أما المعاهد العليا ، فانها لا تمنح مثل هاتين الدرجتين في أى بلد عربى .

ويختلف طول الدراسة العالية في البلاد العربية من كلية الى كلية ، ومن بلد عربى الى آخر ، فهي في المعاهد العليا أربع سنوات ، كما أنها أربع سنوات أيضا في جامعات مصر والأردن ولبنان (فيما عدا كليتى الطب والهندسة في كثير منها ، وهي خمس سنوات في جامعات الجزائر ، وفي الجامعة الأزهر في مصر) منها سنة للتأهيل الدينى) .

ولا توجد في بعض البلاد العربية جامعات ، أو دراسات في مستوى التعليم الجامعى ، كما هو الحال في اليمن الجنوبية والبحرين ، كما لا يوجد في بعضها جامعات ، وإنما توجد كليات مستقلة ، تعتبر نواة لجامعات المستقبل ، كما هو الحال في اليمن الشمالية وقطر .

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسية التربوية (مرجع سابق) ، ص ٢٥٠ .

كما أن هناك دراسات ، تمتد من سنة الى ثلاث سنوات ، بعد المرحلة الثانوية ، في بعض البلاد العربية ، كما هو الحال في مصر والعراق والسعودية والجزائر والمغرب .

ولا يتم الحديث عن مراحل التعليم في البلاد العربية دون الحديث عن مرحلة ما قبل المدرسة . وتعتبر هذه المرحلة أكثر مراحل التعليم اهمالا في البلاد العربية ، لأسباب مختلفة ، منها ضخامة المسؤوليات التعليمية ، وقلة الموارد المتاحة ، في بلاد كمصر والعراق وسوريا واليمن ، الشمالية والجنوبية ، والسودان - ومنها التخلف الاجتماعي ، والنظرة التقليدية القديمة الى المرأة ، مما يحول بينها وبين العمل ، كما هو الحال في اليمن ، الشمالية والجنوبية ، وفي السعودية وليبيا والكويت - ومنها عدم اعتبار هذه المرحلة مهمة ، كما هو الحال في معظم البلاد العربية (١) .

وأيا كان سبب اهمال هذه المرحلة ، فإنه يعتبر من نقاط الضعف الخطيرة في التعليم العربي الحديث ، نتيجة لخطورة هذه المرحلة ، خاصة وأن من هم في سن التعليم بها يزيد على ٢٥ مليون طفل .

وتعتبر مرحلة ما قبل المدرسة خارج النظام التعليمي في كل البلاد العربية ، فيما عدا لبنان ، الذي يعتبر مرحلة الحضانة (٣ - ٥ سنوات) ، جزءاً من النظام التعليمي .

وتوجد مدارس الحضانة (حتى سن الثالثة أو الرابعة) ، في بعض البلاد العربية ، التي توسعت في فتح باب العمل أمام المرأة ، كما هو الحال في مصر والعراق وسوريا ولبنان ، إلا أنها لا تقوم برسالتها كما يجب ، إذ أنها مؤسسات تجارية خاصة ، تقوم بالمحافظة على الأطفال حتى عودة أمهاتهم من العمل ، دون تقديم الرعاية الطبية والغذائية الواجبة ، في مثل هذه المرحلة .

(١) تعتبر مصر أسبق البلاد العربية في الاهتمام بهذه المرحلة ، فقد بدأت تهتم بها في الثلاثينات ، وزاد اهتمامها بها في الأربعينات من هذا القرن - ولكن هذا الاهتمام كان نتيجة لجهود بعض رجال التربية كأفراد ، فلما ماتوا ماتت معهم ، وقد بدأ الشلل يتسرب اليها منذ عام ١٩٥٣ (بصدر قانون التعليم الابتدائي - الإلزامي) ، ثم ماتت تماماً عام ١٩٦٩ ، يصدر القانون رقم ١٦ ، الذي أخرجها تماماً ، من دائرة اختصاص وزارة التربية والتعليم .

أما رياض الأطفال (من سن الثالثة أو الرابعة ، حتى بداية التعليم الإلزامي) ، فهي توجد خارج النظام التعليمي في بعض البلاد العربية - فيما عدا لبنان - كما سبق - حيث تتوافر الامكانيات المالية لذلك ، أو تفرض الضرورة ذلك . ويختلف وضعها وتبعيتها ، بين تبعيتها للسلطات التعليمية ، وخصوصها لإشرافها ، كما هو الحال في لبنان والكويت ، وبين خضوعها وتبعيتها ، لهيئات خاصة تجارية ، كما هو الحال ، في مصر والعراق وسوريا .

(ج) أعداد المعلمين :

يختلف أعداد المعلمين في البلاد العربية اختلافا واضحا من بلد عربي إلى آخر ، كما يتنوع تنوعا يعكس ظروف كل بلد عربي وامكانياته ، ومدى حاجته إلى المعلمين ، وتعجله الحصول على هؤلاء المعلمين .

كما يتحكم في هذا الاختلاف والتنوع أيضا مرحلة التعليم التي يعدون للتدريس فيها .

ومن المتعارف عليه أن « الأعداد المهني - أو العمل المهني - يقتضي الإلمام بمناهج جامعية أو عالية ، يتابعها الدارس عاما بعد آخر حتى يصل إلى المستوى الذي يعتبره العرف الجامعي حدا أساسيا ، يستلزمه الترخيص بمزاولة المهنة » ، ومع ذلك « نشاهد أنه يكفي أن تصدر وزارة التربية أو إحدى الجهات الرسمية في البلاد العربية قرارا بتعيين أحد الأشخاص لممارسة تعليم التلاميذ في المدارس ، فيكتسب هذا الشخص حق الانتماء إلى النقابة أن وجدت ، ونرى أنه إذا قام الطبيب بتدريس اللغة العربية ، لم يقف دونه حائل ، بينما إذا تجاسر أحد على ممارسة أي جانب من جوانب الطب - مهما كانت الفكرة عن سهولته - دون أن يكون مؤهلا ، اعتبر ممارسا للمهنة بدون ترخيص ، وخضع لإجراءات قانونية تقضي بالعقاب » (١) .

ويمكن أن نقسم معاهد أعداد المعلمين في البلاد العربية عموما إلى نوعين أساسيين ، هما :

١ - معاهد دون مستوى الجامعة : وهذه المعاهد نظم متعددة ، فهناك نظام سبع سنوات بعد المرحلة الابتدائية في تونس ، ونظام أربع سنوات بعد مرحلة الملاحظة (سنتان من الدراسة الثانوية) في الجزائر ،

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمي ، وبنية السياسة التربوية (مرجع سابق) ، ص ٢٣٧ ، ٢٣٨ .

وهناك نظام ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة (الاعدادية) في لبنان ، وأربع سنوات بعد المرحلة الاعدادية في سوريا والكويت ، ونظام خمس سنوات بعد المرحلة الاعدادية في مصر . وهناك نظام سنتين بعد المرحلة الثانوية في الأردن والعراق والكويت ، وسنة واحدة بعد المرحلة الثانوية في سوريا .

وتعد هذه المعاهد معلمى المرحلة الابتدائية والمتوسطة (الاعدادية) .

٢ - معاهد في مستوى الجامعة : وهى نظامان : النظام التكاملى ، الذى تتكامل فيه الدراسة الأكاديمية (مواد التخصص) والدراسة المهنية (التربية وعلم النفس) طيلة أربع سنوات ، كما هو الحال في مصر والأردن وتونس والسودان والعراق وسوريا والكويت والمغرب ، أو خمس سنوات ، كما هو الحال في الجزائر ولبنان .

أما النظام الثانى ، فهو النظام التتابعى ، الذى يدرس الطلاب فيه عاما واحدا دراسات تربوية ، بعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى (الليسانس أو البكالوريوس) ، من إحدى الكليات الجامعية ، يكون الطلاب فيها قد أعدوا أعدادا أكاديميا - كما هو الحال في مصر وسوريا (١) .

ويعتبر هذا التنوع في أعداد المعلمين ، دليلا على سوء أعداد المعلمين في العالم العربى ، ولذلك « أوصى مؤتمر أعداد وتدريب المعلم العربى بجامعة الدول العربية (القاهرة في ٨ - ١٧ يناير ١٩٧٢) بأن يكون أعداد المعلم داخل اطار الجامعة ، أيا كانت المرحلة التى يعد لها ، باعتبار ذلك هدفا تسعى الدول العربية لتحقيقه ، فى أسرع وقت ممكن » (٢) .

(١) فى كلية التربية جامعة عين شمس بالقاهرة الآن ، النظامان من الدراسة التربوية : النظام التكاملى ، الذى ورثته عن (كلية المعلمين) ، والنظام التتابعى ، الذى ورثته عن معهد التربية العالى للمعلمين (ثم كلية التربية جامعة عين شمس منذ عام ١٩٥٧) ، ودمج الكليتين معا ، منذ عام ١٩٧٠ تحت اسم (كلية التربية) ، صارت الكلية تضم النظامين - معا ، وصارت تمنح الليسانس والبكالوريوس لطلاب النظام التكاملى ، كما تمنح الدبلوم العامة لطلاب النظام التتابعى .

(٢) الدكتور محمد منير مرسى : التعليم العام فى البلاد العربية (مرجع سابق) ، ص ٧٤ .

وتعانى البلاد العربية نقصا شديدا في المعلمين ، ويزيد هذا النقص في البلاد الحديثة العهد بالتعليم الحديث ، وتستطيع البلاد البترولية تعويض هذا النقص ، بالحصول على المدرسين اللازمين لمدارسها من البلاد العربية الأخرى ، القديمة العهد بالتعليم الحديث ، كمصر والعراق وسوريا ، ففي « الدول المنتجة للبترول ، نجد أن العجز في المدرسين من أبنائها أكثر منه في غيرها من الدول العربية الأخرى ، ففي المملكة السعودية مثلا : ٤٩٪ من المدرسين ، و ٩٠٪ من المدرسات في المدارس الابتدائية ، و ٧٣٪ من المدرسين ، و ١٠٠٪ من المدرسات في المدارس الثانوية ، غير سعوديات (وفي الكويت حوالي ٩٥٪ من المدرسين غير كويتيين) » (١) .

(د) المدارس الخاصة :

ليس من المبالغة أن نقرر أن (المدارس الخاصة) أسبق وجودا ، وأرسخ قدما في الأرض العربية ، من (المدارس الرسمية) ، وأن جهود الأفراد في نشر التعليم - نتيجة لذلك - أسبق وجودا من جهود الحكومات .

ونحن نقصد بالأرض العربية تلك المنطقة التي امتد إليها النفوذ العربى بعد الاسلام ، فصارت العروبة والاسلام هما الإطار الفكرى والأيدىولوجى ، الذى وجه الحياة فيها ، منذ أكثر من ثلاثة عشر قرنا ، ولم يعد للثقافات والحضارات القديمة - الفرعونية أو الآشورية أو البابلية أو الفينيقية أو غيرها - أثر يذكر فى حياة الناس ، أو - على الأقل - ذابت هذه الثقافات والحضارات فى الثقافة الأم - الثقافة العربية الإسلامية .

وعلى ذلك ، لا يعنينا ما كان فى هذه المنطقة من (مدارس رسمية) ، فى العهود التى سبقت الاسلام ، خاصة فى العهود الحضارية القديمة ، وإنما يعنينا حركة التعليم فى هذه المنطقة ، نتيجة لهذا التغير الأيدىولوجى الجديد ، الذى فرض نفسه على واقع المنطقة العربية بعد الاسلام .

ولقد رأينا - فى عرضنا التاريخى - أن نظام التعليم الإسلامى نما وتطور ، بتطور الحياة العربية الإسلامية ، مستجيبا للحاجات المتطورة ،

(١) دكتور وهيب سسمعان ، ودكتور محمد منير مرسى (مرجع

سابق) ، ص ٢٨٨ .

التي فرضت نفسها على الواقع العربى ، فكان (المسجد) أول (مدرسة) في الاسلام ، ثم تطورت الحياة الاسلامية ، وتعقدت الدراسة فى المسجد ، فصارت تستدعى دراسة تمهد لها ، فكان (الكتاب) ، ثانى (مدرسة) في الاسلام .

ثم تطورت الحياة الاسلامية فى العصر العباسى ، فخلقت - الى جانب المسجد والكتاب - مجالس المناظرات وقصور الخلفاء والمكتبات وغيرها .

ولم تكن كل تلك (المدارس) السابقة (مدارس رسمية) ، تتولاها الدولة وتشرف عليها ، وانما كانت أشبه (بالمدارس الخاصة) - ولم توجد (المدرسة) كهؤسسة رسمية من مؤسسات الدولة ، الا بعد ظهور الاسلام ، بما يقرب من أربعة قرون - فى العصر العباسى الثانى .

ورغم انشاء (المدرسة الرسمية) ، لتخريج من تحتاج اليهم الدولة من الموظفين ، ظلت (المدرسة الخاصة) تقوم بالدور الأساسى فى الحركة التعليمية العربية والاسلامية - وكانت هذه المدرسة - متشكلة فى الكتاتيب والمساجد - هى التى حفظت الثقافة العربية الاسلامية ، فى أحلك ظلمات العصر التركى ، طوال قرون ثلاثة .

وتطورت الحياة الدولية فى العصر التركى ، فخلقت الى جانب هذه المدارس (القديمة) - الكتاتيب والمساجد - مدارس حديثة ، هى : المدارس الأجنبية والتبشيرية ، وهى الأخرى من المدارس الخاصة .

وعندما وقعت البلاد العربية فى قبضة الاستعمار ، وفرض عليها التخلف فرضا ، ظلت (المدارس الخاصة) تقوم برسالتها التعليمية ، فى ظروف قاسية ، فاستطاعت أن تقوم بدور لا ينكر فى تعليم العرب ، فى وقت قصرت (المدارس الرسمية) فيه عن القيام بوظيفتها - عن قصد وسبق اصرار من الحكومات الاستعمارية .

وعندما تحررت البلاد العربية من الاستعمار ، صارت (المدارس الخاصة) حقيقة واقعة ، فى العالم العربى ، سواء لجذورها الممتدة فى الواقع العربى عبر تاريخه الطويل ، أو لحاجة البلاد العربية اليها فعلا ، بسبب قصور إمكانياتها ، وعجز حكوماتها عن توفير المدارس اللازمة لتعليم أبناء الشعب .

ولكن هذه المدارس الخاصة العربية اليوم متنوعة ، تعكس تلك التناقضات الصارخة ، التي يفيض بها العالم العربى ، فهناك المدارس الأجنبية المدنية - الأرمنية والانجليزية والفرنسية والأمريكية والألمانية والإيطالية . وهناك المدارس المسيحية الأجنبية الطائفية - الكاثوليكية والبروتستانتية ، وهناك المدارس المسيحية الوطنية ، وهناك المدارس الدينية الإسلامية ، والمدارس الخاصة المدنية التي تدرس باللغة العربية ، والتي ندرس بلغة أجنبية ، وهكذا .

والمدارس الخاصة المدنية هي الأخرى تعكس تلك التناقضات ، فهناك المدارس الخاصة الممتازة ، التي تحصل على مصروفات عالية ، وعلى النوعيات الممتازة من الطلاب ، والتي تعتبر أفضل من المدارس الرسمية نفسها ، وهناك المدارس الخاصة الرديئة ، التي تحصل على أسوأ النوعيات من التلاميذ ، ولا يلتحق بها الا أولئك الذين (فشلوا) في الالتحاق بالمدارس الرسمية ، والذين يرغبون في مواصلة تعليمهم ، بشتى الطرق .

وكل المدارس الخاصة فى العالم العربى يسمح لها بممارسة نشاطها . ولكن وضعها يختلف من بلد عربى الى آخر ، فقد تكون تحت اشراف الدولة مباشرة ، كما هو الحال فى مصر وسوريا ، وقد تكون تحت اشرافها بالاسم وحده ، وقد تترك حرة ، فتكون أشبه (بدولة داخل الدولة) ، كما هو الحال فى لبنان .

(هـ) الازدواج الثقافى :

وهذا الازدواج - كما رأينا عند الحديث فى المقدمة التاريخية - وعند حديثنا عن القوى الثقافية ، والسمات العامة للتعليم فى العالم العربى - نتيجة حتمية للظروف التاريخية ، التي مر بها العالم العربى كله ، مهما باعدت بعض القسوى الثقافية بين بلاده ، وهو ينعكس على الايديولوجيا العربية ، الفردية والجماعية ، كما ينعكس على الايديولوجية السائدة فى العالم الثالث كله .

فالشخصية العربية اليوم - مهما جادلنا - ممزقة بين القديم والحديث ، فالقديم جزء من حياتها ، والحديث ضرورة من ضرورات وجودها ، وشرط لتحقيق آمالها المنشودة .

وتختلف حدة هذا (التمزق) ، الناتج عن هذا (الازدواج

(الثقافى) ، من بلد عربى الى آخر ، وتبلغ هذه الحدة ذروتها فى البلاد الحديثة العهد بالاستقلال ، والأخذ بنظم التعليم الحديثة ، مثل اليمن الشمالية ، واليمن الجنوبية ، والسعودية والسودان واليبيا ، حيث نجد شدة الجذب الى القديم اكبر ، رغم ما فى بعضها من (منشآت) حديثة ، شبيهة بتلك الموجودة فى البلاد المتقدمة ، جنبا الى جنب مع المنشآت القديمة - وتخف هذه الحدة كثيرا فى البلاد العربية التى اخذت بنظم التعليم الحديثة منذ فترة طويلة ، كما هو الحال فى مصر وسوريا والعراق .

وفى البلاد العربية الأولى ، نجد معاهد التعليم القديمة (المدارس الدينية بصورتها التقليدية العتيقة التى لا تساير العصر) منتشرة ، وأكثر ثباتا ، من معاهد التعليم الحديثة ، وفى البلاد العربية الثانية ، نجد معاهد التعليم الحديثة اكبر انتشارا وثباتا . وحتى المعاهد القديمة فى هذه البلاد ، بدأت يد الاصلاح تمتد اليها ، بحيث صارت معاهد قديمة وحديثة معا ، كما هو الحال فى التعليم الدينى ، فى مصر وسوريا .

بيد أن نظم التعليم العربية ، فى كلا النوعين من البلاد ، لا تزال تعاني (الازدواج الثقافى) ، نتيجة لهذا الفصل بين معاهد التعليم القديم ، ومعاهد التعليم الحديث ، ولا اصلاح لهذا الازدواج ، الا بالدمج بين اللونين من الثقافة ، بحيث يتخرج الانسان العربى من المدرسة فى النهاية وهو (انسان عربى مؤمن واع مستنير) ، فرجل الدين محتاج الى الكيمياء والطبيعية وعلم الحياة والفلسفة والرياضيات ، طالما كان يعيش فى القرن العشرين ، والطبيب والمهندس والمحامى وغيرهم ، كل منهم لا غنى له عن التعليم الدينى ، طالما كان يعيش فى عالم عربى ، له ظروفه وتقاليده ، التى يجب أن يحافظ عليها ، وألتي دفعت به الى الزعامة السياسية والعلمية والحضارية ، طيلة خمسة قرون ، فى ظلمات العصور الوسطى .

والدمج بين النوعين من الثقافة ، فى نظام تعليمى حديث ، أمر سهل ، لو أن البلاد العربية أعادت النظر فى مناهج التعليم بها ، بحيث تخلصها من التكرار الممل ، وتجعلها تنمو مع نمو المتعلم ، لتخدم هذا النمو خدمتها للمجتمع ، دون ما تطلع دائم - كما يحدث حاليا - الى مناهج التعليم فى البلاد المتقدمة .

ونفس هذا الازدواج - الذى رأيناه - فى الثقافة المتاحة للانسان العربى ، نراه فى لغة التعليم ، فقد كان من نتائج التاريخ الطويل للعالم

العربى ، ان وجدت ثنائية لغوية ، تتمثل فى العامية والفصحى ، واللغة الفصحى هى لغة القرآن الكريم ، وكان القرآن الكريم هو سبب خلودها ، وثباتها أمام التيارات العنيفة التى كانت تهدف الى القضاء عليها باسم (التطوير) ، كما حدث للغة اللاتينية فى الغرب . أما اللغة العامية ، فقد انعكس عليها هذا التطور التاريخى الطويل ، فكانت مزيجاً غريباً من اللغة العربية ، واللغات التركية والانجليزية والفرنسية والايطالية ، بالإضافة الى اللغة القبطية ، وغيرها .

وقد أدى انتشار التعليم فى العالم العربى ، وانتشار الصحافة ، وقوة تأثير الإذاعة والتلفزيون ، الى التقريب بين اللهجات العربية ، بعد أن كانت متنافرة ، والى التقريب بين العامة والفصحى .

وبجانب هذه الثنائية بين العامية والفصحى ، هناك ثنائية أخرى مفروضة على بعض البلاد العربية التى توجد بها أقليات لغوية ، كالأكراد فى العراق ، وسكان جنوب السودان ، والبربر فى المغرب (فى شمال إفريقيا) .

وقد دعم الاستعمار هذه الثنائية فى تلك البلاد ، لأغراض سياسية ، والبلاد العربية تعمل على علاجها ، بتدريس اللغتين المحلية والعربية ، فى المراحل الأولى من التعليم ، فى المناطق التى توجد بها هذه الأقليات . ولكن الثنائية الكبرى والأخطر ، هى الثنائية بين اللغة العربية ولغة حضارية أخرى ، تستطيع بها البلاد العربية نقل حضارة الغرب اليها ، كاللغة الانجليزية أو الفرنسية .

ولقد عمل الاستعمار على فرض لغته على التعليم فى البلاد العربية ، وفرض الاستعمار الانجليزى اللغة الانجليزية على التعليم ، فى مصر والأردن والعراق والسودان ، وفرض الاستعمار الفرنسى اللغة الفرنسية على التعليم فى سوريا ولبنان وبلاد المغرب العربى ، والسياسة الاستعمارية الانجليزية ، تختلف عن السياسة الاستعمارية الفرنسية ، فهى تقوم على اللامركزية فى إنجلترا ، وعلى المركزية فى فرنسا (١) ، ولذلك كانت

(١) كانت سياسة فرنسا الاستعمارية تقوم على أمرين ، هما : (الفرنسية) و (الكشاكسة) - أى فرض اللغة الفرنسية على المستعمرات ، وفرض الكاثوليكية عليها . ولا زالت عبارة (الجزائر أرض فرنسية) تملأ أذاننا منذ أيام الكفاح الجزائرى البطل ، ضد الاستعمار الفرنسى ، فى الخمسينات .

آثار الاستعمار اللغوية أقوى في المستعمرات الفرنسية السابقة ، منها في المستعمرات الانجليزية ، وكانت مشكلة (تعريب التعليم) ، من المشكلات الحيوية التي قابلتها - وتقابلها - حكومة الجزائر مثلا ، وقد لاقت - وتلاقى - في حل المشكلة الكثير ، وهو ما تتعرض له كثير من البلاد العربية الأخرى .

وما أن حصلت البلاد العربية على استقلالها ، حتى عملت على تعريب التعليم بها ، فألغت بعض البلاد العربية اللغة الأجنبية من المرحلة الأولى (مصر وسوريا) ، وألغى بعضها الآخر اللغة الأجنبية من الصفوف الأولى من تلك المرحلة فقط (بقية البلاد العربية) . ويشد لبنان عن البلاد العربية ، بما يبذله من اهتمام شديد بتعليم اللغة الأجنبية ، فهو يهتم باللغة الأجنبية (الانجليزية أو الفرنسية) ، في المرحلة الابتدائية ، اهتماما يقترب من اهتمامه باللغة العربية ، إذ يخصص للطفل ٢٢ ساعة لتعليم اللغة العربية ، و ١٨ ساعة لتعليم اللغة الأجنبية ، في تلك المرحلة (١) .

وتبرز مشكلة اللغة الأجنبية بحق في مرحلة التعليم العالي ، فالكيمياء والطبيعة والصيدلة وعلم الحياة والهندسة ، تدرس اليوم باللغة الأجنبية في جامعات مصر والعراق والأردن والسعودية والكويت وبلاد المغرب العربي ، أما بحجة عدم القدرة على تعريب المصطلحات العلمية في هذه المجالات من الدراسة ، وأما لأن معظم أساتذة الجامعات الذين يدرسون هذه التخصصات حاصوا على الدكتوراه من الخارج ، وكل من السببين ليس مبررا للتدريس الجامعي باللغة الأجنبية - فاللغة العربية لغة حضارة ، وترجمة هذه المصطلحات أمر بالغ السهولة - لو صحت البنية ، وصدقت العزيمة ، وقد قامت المجامع اللغوية والجمعيات العلمية بدور كبير في هذا المجال بالفعل ، كما أنشأت الجامعة العربية في الرباط مكتبا لتعريب المصطلحات ، يقوم بدور كبير في هذا المجال أيضا .

وقد كانت سوريا بالفعل ، من أكثر البلاد العربية تحمسا لتعريب التعليم الجامعي ، وكانت أسبق البلاد العربية بالفعل الى هذا التعريب ، فقد عربته ابتداء من العام الدراسي ١٩٧٤/٧٣ .

(١) دكتورة نازلي صالح أحمد : حول التعليم الابتدائي ونظمه (مرجع سابق) ، ص ١٣٥ .

ولا تعنى أهمية تعريب التعليم العربى ، اهمال اللغات الأجنبية ،
فالعالم العربى ينشد الحضارة ، وحضارة العالم العربى لن تكون الا كما
كانت حضارته ، فى عصور الازدهار العربى ، بالانفتاح على العالم الخارجى ،
ومعرفة اللغات الاجنبية هى السبيل الوحيد لهذا الانفتاح .

ولكن الانفتاح على العالم الخارجى شىء ، وضياع الشخصية القومية
شىء آخر ، بل ان الانفتاح ذاته ، لا يكون صحيحا ، الا اذا كان العالم
العربى شخصيته المميزة ، التى يستطيع بها أن يعطى ، مثلما يستطيع
ان ياخذ .

فاللغة العربية يجب ان تكون هى الأساس فى التعليم ، تلى ذلك
اللغة - او اللغات - الأجنبية ، وذلك أمر سهل ، لو أعيدت دراسة
مناهج الدراسة ، وأعيدت كتابتها ، وتطورت أساليب التعليم ، بحيث
تكون أساليب علمية - عصرية .

وبدون هذا التغير الجذرى فى أساليب التعليم ، سيظل الانسان
العربى ، الذى (ينتجه) نظام التعليم فى أى بلد عربى ، ضعيفا فى اللغة
العربية ، وضعفه فى اللغة الأجنبية ، وضعفه فى مختلف المواد ، التى
تجيزه فيها المدارس والجامعات ، فى العالم العربى .

فمشكلة التعريب جزء من مشكلة الازدواج الثقافى ، وهى أثر من
آثار (التمزق) التى يعانى منها الانسان العربى المعاصر ، نتيجة للظروف
التاريخية التى مر بها العالم العربى ، وللواقع المؤلم الذى يعيشه ،
شقيا فى بلاده ، بسبب ظروف مختلفة ، فرضت وتفرض عليه ، لا يستطيع
بسببها أن يعيش فى عالم معاصر ، ولا فى عالمه القديم ، أو أن يعيش
متمسكا بقيمة العربية والاسلامية ، ولا بقيم حضارية حديثة - لأنه بعيد
عن القديم بعده عن الحديث ، وبعيد عن المدنية ، بعده عن
العروبة والاسلام .

الفصل لعاشر

نظام التعليم فى جمهورية مصر العربية

مقدمة تاريخية :

مقدمة تاريخية :

كان لمصر - كما كان لكثير من بلاد العالم الثالث ، والبلاد العربية من بينها - حضارة مزدهرة فى العصور القديمة ، وكان لهذه الحضارة أثرها على الأيدولوجيا السائدة فيها ، كما رأينا عند حديثنا عن الأيدولوجيا والتربية فى العصور القديمة ، فى الفصل الأول (١) . وقد أتيح لمصر - أكثر مما أتيح لغيرها ، بحكم موقعها الجغرافى ، أن تحتك بكثير من الحضارات القديمة ، فتفاعل معها ، تؤثر فيها وتتأثر بها . . . حتى جاء الاسلام ، فمرت - فى ظله - بمختلف الأطوار الحضارية ، التى مرت بها المنطقة العربية كلها ، والتى كان آخرها طور الذبول الحضارى ، تحت سيطرة العثمانيين ، ابتداء من القرن السادس عشر الميلادى - فقد « دخلت مصر فى حوزة الحكم العثمانى ابتداء من سنة ١٥١٧ (٩٢٣ هـ) ، باستيلاء السلطان سليم على البلاد ، وزوال سلطة المماليك الشراكسة منها ، فاستتبع الفتح العثمانى وضع نظام جديد للحكم فى مصر ، وهو النظام الذى رزحت تحته البلاد نحو ثلاثة قرون متعاقبة ، من سنة ١٥١٧ الى ١٧٩٨ » (٢) - وفى ظله تدهورت « حالتها السياسية والعمرائية » ، واضمحلت الصناعات والفنون ، التى كانت تزدهر بها مصر فى سالف العصور » ، « وفشا الجهل فى البلاد ، ورزح الشعب تحت نير العبودية ، وظلام الجهالة ، وحرمت البلاد من معاهد العلم والتعليم ، ولم يبق منها سوى الجامع الأزهر ، الذى كان قائما قبل البكوات المماليك ، وبعض المدارس الملحقة بالمساجد » (٣) .

(١) ارجع الى ص ٣٠ - ٣٣ من الكتاب .

(٢) عبد الرحمن الرافعى : تاريخ الحركة القومية ، وتطور نظام الحكم فى مصر - الجزء الأول - الطبعة الرابعة - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٥٥ ، ص ١٤ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٤٥ - ٤٧ .

وقد كتب لمصر — بحكم موقعها الجغرافى — أن تدخل (لعبة) الصراع الاستعمارى ، فى طور مبكر من أطور تاريخها الحديث ، وبذلك فرض عليها ، أن تزيح النوم عن عينيها ، وتتحرر من الأسمال البالية القديمة ، قبل غيرها من شقيقاتها العربيات ، فقد تعرضت لغزوة نابليون سنة ١٧٩٨ ، ثم عادت فتعرضت للاحتلال الانجليزى سنة ١٨٠١ ، الذى طرد بضغط سياسى فرنسى ، ثم عاد مرة ثانية سنة ١٨٠٧ .

أى أن موقعها الجغرافى ، عرضها — منذ السنوات الأخيرة للقرن الثامن عشر — لثلاث غزوات استعمارية ، فى أقل من عشر سنوات ، مما فرض عليها أن تصبح « عنصرا — ولو سلبيا — فى السياسة الدولية » (١) .

وقد تذكر لمصر ، التى كان (أزهرها) يفلئ بالثورة على البطش العثمانى ، أنه لا نجاة من هذا الصراع الذى فرض عليها ، إلا إذا هى تخلصت من النظام العثمانى — المملوكى ، الذى عجز عن تحقيق الخير والعدل لها ، طيلة قرون ثلاثة ، ثم عجز — أخيرا — عن حمايتها من الغزو الأجنبى ، معتمدة فى ذلك على نفسها ، « فتستبدل بالضعف قوة ، وذلك بأن تعمل على تنمية مواردها ، وإحياء الموات من أرضها ، وتنظيم قواتها العسكرية ، حتى لا تصبح مجرد (ولاية) ، يهددها من وقت لآخر شبح الغزو الأجنبى ، وتعيبى قواها الروحية ، فتأخذ بأسباب العلم الحديث ، والثقافة الحديثة ، وتعمل على إحياء ثقافتها العربية الإسلامية ، وبذلك تصبح مرة أخرى عنصرا (إيجابيا) فى السياسة الدولية ، وعاملا فعلا فى الحضارة الانسانية » (٢) .

ويرى المرحوم عبد الرحمن الرافعى أن مصر — بعد جلاء الفرنسيين — كان يتنازعها ثلاث قوى ، هى « الأتراك والانجليز والمماليك » (٣) ، وأنه كانت « هناك قوة رابعة ، ظهرت على مسرح النضال السياسى ، وأخذت تنمو ويشتد ساعدها ، دون أن تأبه لها تلك القوات الثلاث ، أو تحسب

(١) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : « مصر » (مرجع سابق) ،

ص ٥٣٤ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٥٣٥ .

(٣) عبد الرحمن الرافعى : تاريخ الحركة القومية ، وتطور نظام الحكم فى مصر — الجزء الثانى — الطبعة الثالثة — مكتبة النهضة المصرية — ١٩٥٨ ، ص ٢٥٤ .

(م ٢٨ — الايدولوجيا والتربية)

لها حسابا ، على أنها القوة الثابتة الخالدة ، المؤيدة بحقوقها الشرعية في تقرير مصير البلاد ، تلك هي قوة الشعب المصرى » (١) .

وكان محمد على ، قائد الفرقة الألبانية في الجيش العثمانى ، هو الذى اكتشف هذه القوة الرابعة - قوة الشعب المصرى - فخطط للوصول الى السلطة من خلالها ، واستطاع خداع المصريين ، وعلى رأسهم السيد عمر مكرم ، زعيم المتصدين لحركات المقاومة الشعبية ضد الباشا العثمانى خورشيد ، بحيث وضعوا فيه ثقتهم ، ومكنوه من أن (يقفز) الى السلطة (٢) .

وكان على محمد على أن يبدأ بإزالة العقبات من طريقه ، حتى يكون (الحاكم المطلق) ، فى مصر ، وبذلك يستطيع تحقيق أغراضه ومطامعه ، ففقد على الممالك ، ثم ضرب الحركة الشعبية التى دفعت به الى السلطة ، ثم « (استولى على كل شئ) على حد تعبيره » ، « حتى يستطيع أن ينشئ جيشا قويا ، ينفذ به مآربه وأغراضه » (٣) - ثم اتجه بعد الى (الجهاز الحكومى) ، ليجعل منه (جهازا عصريا) ، قادرا على النهوض بما يراد للدولة أن تنهض به من أعباء ، تدعيما لهذا الجيش القوى ، ونقلا للعصرية الى الحياة المصرية ، حتى تستطيع مصر أن تعيش فى القرن التاسع عشر ، بروح القرن التاسع عشر . وباختصار ، فقد « كان هدفه ، أن يخلق من مصر دولة قوية ، يستقر فيها السلطان الشخصيه » ، وقد عرف « أن أساس تقدم أوربا ، ولا سيما فرنسا » ، « انما قام على بث روح التعليم ، ولذلك استعان بها وبحضارتها ، فى انشاء مدارسها » (٤) .

ويشير الدكتور أحمد عزت عبد الكريم ، الى أن هدم (النظام القديم) ، واقامة (النظام الحديث) على أنقاضه ، كان أمرا صعبا ، فقد

(١) المرجع السابق ، ص ٢٥٧ .

(٢) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : « مصر » (مرجع سابق)

ص ٥٣٣ .

(٣) محمد خيرى حربى ، والسيد محمد العزاوى : تطور التربية والتعليم فى « اقليم مصر » فى القرن العشرين - وزارة التربية والتعليم - ادارة الشئون العامة - مركز الوثائق التربوية - ١٩٥٨ ، ص ٨ .

(٤) الدكتور اميل فهمى : التعليم فى مصر - رقم (٦) من (المكتبة التربوية) - اشراف وتقديم دكتور محمد لبيب النجيجى - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٧٥ ، ٥٠ - ٥٣ .

كان « هدماً لعقلية ونفسية شعب ، عاش في أوضاع وقوالب معينة ثلاثة قرون ، ثم أوقف في عنف وغلظة ، ليشهد تحطيم هذه الأوضاع والقوالب ، وقد كانت عزيزة عليه ، رغم أنه لم يكن بها سعيداً » ، « وكان لابد أن يمضى وقت طويل ، حتى يستطيع المصريون أن يفكروا بعقلية العصر الجديد - عصر البناء والعمل - عقلية القرن التاسع عشر » (١) .

ولقد كان محمد على من الذكاء والوعى وبعد النظر ، بحيث أدرك أن هذا (النظام الحديث) يحتاج الى الرجال ، الذين يقودون حركة التغيير ، ويقومون بها ، ولم يكن نظام التعليم القديم ، فى الأزهر والكتاتيب - كما سبق حديثنا عن العوامل الدينية فى الفصل الثانى (٢) - ليسمح بأعداد هذا النوع من الرجال ، وكان على محمد على أن يتجه أحد ثلاثة اتجاهات ، فاما أن يصلح الأزهر ، و « دون ذلك أهوال ، فالرأى العام الأزهرى لا يرضى عن هذا التغيير ، ويعده افساداً للأزهر ، وافساداً للدين ، والرأى العام الشعبى يتبعه ويؤيده » (٣) - واما أن يترك الأزهر وشأنه ، وينشئ النظام التعليمى الحديث ، يقلد فيه « المدارس الأوربية ، ولا يكون لهذه المدارس أية صلة بالأزهر » (٤) - واما أن ينشئ هذه المدارس المدنية الحديثة ، ويأتى بمعلمين أوربيين ، على أن يجعل « هذا ضرورة ، نتلخص منها فى أقرب وقت » . « وعلى هذا الرأى الأخير ، استقر الرأى » (٥) .

ويذكر الامام الشيخ محمد عبده ، أن المدارس التى أنشأها محمد على ، « كان اسمها غريباً عن الأذان ، وحشياً عن القلوب ، يساق الناس اليها (كأنما يساقون الى الموت) ، اذ كانوا يظنون أن الدخول فى المدارس

(١) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : « مصر » (مرجع سابق) ،

ص ٥٣٤ .

(٢) ارجع الى ص ١٦٨ ، ١٦٩ من الكتاب .

(٣) أحمد أمين : « الشيخ رفاعة الطهطاوى ، مؤسس النهضة العلمية

الحديثة » - فيض الخاطر - الجزء الخامس - مطبعة لجنة التأليف

والترجمة والنشر - ١٩٤٤ ، ص ٧٣ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٧٣ .

(٥) المرجع السابق ، ص ٧٤ .

هو الانتظام فى العسكرية ، والدخول فى العسكرية ، هو الشقاء الدائم ،
والبلاء المحتم . (١) .

وهكذا فرضت الظروف المحلية والدولية على محمد على ذلك
(الازدواج) الثقافى ، الذى يظل يطبع الحياة المصرية حتى اليوم ، فاضطر
الى انشاء نظام تعليمى حديث ، بعيد عن روح الأمة ، قريب من روح
العصر ، جنبا الى جنب مع النظام التعليمى القديم ، القريب من روح
الأمة ، والبعيد عن روح العصر ، واهتم بالنظام الجديد ، تماما كما اهتم
بالتعليم القديم فى الأزهر ، الذى أعاد اليه — على حد تعبير على مبارك —
رونقه القديم ، فأخذ الطلاب يتقاطرون عليه من جميع أنحاء العالم
الاسلامى (٢) .

وفى الوقت ذاته ، أرسل احدى عشرة بعثة الى الخارج (٣) ، « الى
بلاد الانجليز ، وبلاد ايطاليا ، وبلاد النمسا والمانيا » (٤) ، من بين النابهين
من طلاب الأزهر ، كما أنشأ (المدارس الاختصاصية) أو العليا ، فى الطب
والهندسة ، واختار طلابها من طلاب الأزهر أيضا ، واستقدم لهم أساتذة
من الخارج ، وهكذا ، فكانت هذه (المدارس الاختصاصية) هى
النواة ، التى قام عليها التعليم الحديث كله ، ثم وجد أن هذه المدارس
تحتاج الى نوع خاص من الطلاب ، فأنشأ بعد ذلك (المدارس التجهيزية)
— أى الثانوية — ثم المدارس الابتدائية .

وهكذا أدى (تعجله) النهضة الى انشاء نظامه التعليمى الحديث ،
على طريقة (الهرم المقلوب) ، حيث بدأ بالقمة فيه قبل القاعدة ، ولما

(١) الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده — جمعها وحققها وقدم لها :
محمد عمارة — الجزء الثالث (الاصلاح والفكر التربوى والالهيات) —
الطبعة الأولى — المؤسسة العربية للدراسات والنشر — بيروت — أيلول
(سبتمبر) ١٩٧٢ ، ص ٣١ — من مقال بعنوان (المعارف) ، نشر فى
(الوقائع المصرية) ، فى ٢٠ ديسمبر ١٨٨٠ .

(٢) على باشا مبارك : الخطط الجديدة ، لمصر القاهرة ، ومدنها
وبلادها القديمة والشهيرة — الجزء الرابع — الطبعة الأولى — المطبعة الكبرى
الأميرية ، ببولاق مصر المحمية — سنة ١٣٠٥ هجرية ، ص ١٣ ، ١٤ .

(٣) الدكتور محمد بديع شرف (مرجع سابق) ، ص ٢٩ .

(٤) على باشا مبارك : الخطط الجديدة ، لمصر القاهرة ، ومدنها
وبلادها القديمة والشهيرة — الجزء الأول — الطبعة الأولى — المطبعة
الكبرى الأميرية ببولاق مصر المحمية — سنة ١٣٠٦ هجرية ، ص ٨٨ .

كان هذا النظام قد نشأ لخدمة حاجات الجيش بالدرجة الأولى ، فقد بدأ تابعا (لديوان الجهادية) منذ سنة ١٨٢١ ، واستمر تابعا لهذا الديوان حتى سنة ١٨٣٧ ، حيث انفصلت المدارس عن الجيش ، وصارت تابعة (لديوان المدارس) .

ولقد نجح محمد على بالفعل في أحداث (ثورة) في (الأجهزة) المصرية ، وفي خلق جيش قادر على حماية البلاد ، بل وعلى تحقيق امبراطورية واسعة في عهده ، ولكنه نزل في أحداث الثورة الحثيئة في (الأيديولوجيا) المصرية ، وذلك بسبب قصره (هدف) التعليم على تخريج (موظفين) ، مما حصر التعليم في أضيق الحدود ، وبذلك ترك القاعدة الشعبية العريضة — أساس التقدم في أي مجتمع — للتعليم القديم في الكتاتيب ، التي تركها ، « تسير كما ألفت أن تسير » (١) ، منذ قرون .

وكانت نتيجة سياسة محمد على في التعليم ، هي أحداث (انفصام) في الشخصية المصرية ، أراد ذلك أم لم يرد ، وأدى هذا الانفصام — فيما أدى إليه — الى ذلك الصراع الذي فجره ، والذي لا يزال قائما الى اليوم ، بين القديم والحديث ، كما أدى — في الوقت ذاته — الى أن تحولت تلك (الأجهزة) الحديثة الى أشلاء وحطام ، لأنها نقلت الى غير بيئتها ، أو زرعت في غير تربتها . وكان من تلك الأجهزة التي أصابها الشلل ، صناعاته الحديثة ، التي قامت عليها تجربته الصناعية الأولى ، حيث « كانت الصناعات الحديثة قد ارتبطت قيامها في مصر بالجيش والأسطول » (٢) ، فلما فرضت انجلترا على مصر — متحالفة مع تركيا — تسوية ١٨٤١ ، قلل — بموجبها — أفراد الجيش ، وحددت أسلحته ، وبتقليص الجيش وأسلحته ، تقلصت — بالتبعية — الصناعات المتصلة به .

كما كان من تلك الأجهزة التي أصابها الشلل ، نظامه التعليمي الحديث ذاته ، فقد أصاب هذا النظام التعليمي ازدهارا ملحوظا بين سنتي ١٨٣٦ و ١٨٤٠ ، حيث « استكمل (النظام التعليمي) كيانه » ، ثم جاءت الحكومة « الى سياسة الاقتصاد في تدبير مرافق البلاد ، وفي مقدمتها

(١) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم في مصر ، من نهاية حكم محمد على ، الى أوائل حكم توفيق (١٨٤٨ — ١٨٨٢) — الجزء الثاني — عصر اسماعيل والسنوات المتصلة به من حكم توفيق (١٨٦٣ — ١٨٨٢) — وزارة المعارف العمومية — ١٩٤٥ ، ص ١٦٩ .

(٢) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : مصر (مرجع سابق) ، ص ٥٥٢ .

الجيش ، فاضطرت الى الفاء بعض المدارس رغم بعضها الى البعض الآخر « (١) ، بعد تسوية ١٨٤١ ، حتى انخفض عددا سنة وفاته ، من ٦٣ مدرسة ، الى ٨ مدارس ، وانخفض عدد الطلاب ، من أكثر من عشرة آلاف طالب ، الى ٢٩٨٩ طالبا (٢) .

ونتيجة لعدم امتداد النظام التعليمي الحديث الى (التربية) المصرية ، عاش هذا النظام التعليمي « فلما ، معلقا في الهواء » ، فكان من ذلك ما نعرفه مما أصابه من الاستقرار حيناً ، والترنح حيناً ، ومن التوسع حيناً ، والانكماش حيناً آخر « (٣) ، حسب (المراجع) الخاص بخل خليفة من خلفائه ، حتى أن سعيداً أمر بإعادة معظم طلبه البعثات (٤) ، وفي عهده أقفلت المدارس أبوابها ، « بين عالية وثانوية وأبتدائية ، ولم يبق منها الا النزر اليسير » (٥) .

ولم تعد الى هذا النظام التعليمي بعض حياته الا في عصر اسماعيل ، الذي تسلم من سعيد ، يوم تولى الملك سنة ١٨٦٣ ، مدرستين ، احدهما ابتدائية ، والثانية تجهيزية ، أما المدرسة الحربية ، فقد ألغيت قبل انتهاء حكم سعيد بعامين ، وانهارت المدرسة البحرية قبيل حكم اسماعيل (٦) - فقد عقد العزم على أن يجعل (مصر قطعة من أوروبا) ، ولكنه نظر الى (الحضارة) الأوروبية ، نفس النظرة الضيقة التي نظر اليها بها جده ، فلم ير فيها سوى (مؤسسات) حديثة ، ولم يضع يده على حقيقة تلك الحضارة - وهي جانبها الأيديولوجي ، ولذلك بذل موارد الدولة ، وأغرق البلاد في الديون ، من أجل تلك المؤسسات الحديثة ، « فأكثر من نشر المدارس والمصانع ، التي اندثرت بعد وفاة جده وأنشأ دار الكتب والمتحف المصري ودار الأوبرا » (٧) وغيرها - في الوقت الذي كانت (الأمة)

(١) المرجع السابق ، ص ٥٦٢ .

(٢) أبو خلدون ساطع الحصري (مرجع سابق) ، ص ٣٦٠ .

(٦) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم في مصر - نهاية حكم محمد علي ، الى أوائل حكم توفيق (١٨٤٨ - ١٨٨٢) - الجزء الأول - عصر عباس الأول وسعيد (١٨٤٨ - ١٨٦٣) - وزارة المعارف العمومية - ١٩٤٥ ، ص ٥ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٢٤٨ .

(٥) المرجع السابق ، ص ٨ .

(٦) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم في مصر - الجزء الثاني (مرجع سابق) ، ص ١٠ - من الهامش .

(٧) أحمد عطية الله : دائرة المعارف الحديثة - الطبعة الأولى - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٥٢ ، ص ٥٤ .

فيه قد تهيأت نفسيا (للجديد) ، الذى كانت تقاومه فى عصر جده ، فقد وجد يوم تولى الحكم « أمة قد ذاقت حلاوة العلم ، واستطابت لذته ، ونعمت بخيراته ، وأصبحت مستعدة - بل متطلعة - أن تؤيد أميرها ، وتشاركه بالتأييد الأدبى والمادى ، جهوده لبعث النهضة التعليمية ، والتمكين لها فى حياة البلاد » (١) .

ولذلك لم يستطع أبناء مصر ، الذين أرسوا دعائم النهضة التعليمية فى عصر محمد على ، ثم شردوا من بعده ، ثم فتح لهم اسماعيل صدره ، من أمثال ابراهيم آدهم ، ورفاعة الطهطاوى ، وعلى مبارك ، ومحمد شريف ، ومضطفى رياض ، وعلى ابراهيم - لم يستطيعوا أن يفعلوا أكثر من تقديم المقترحات والخطط ، واللوائح والقرارات ، التى تتعلق (بالتعليم الشعبى) ، مثل قرارات مجلس شورى النواب سنة ١٨٦٧ ، ولأئحة رجب ، التى قدمها على مبارك فى رجب سنة ١٢٨٤ هـ (١٨٦٧ م) ، ومقترحات رياض باشا سنة ١٨٧٤ - وأخيرا قومسيون تنظيم المعارف سنة ١٨٨٠ ، بعد عزل اسماعيل من الحكم بعام ، وكلها تتعلق باصلاح هذا (التعليم الشعبى) ، والتمكين له فى (التربة) المصرية - ولكن « الأمر لم يتعد حد التفتيش ، وكتابة التقارير » (٢) .

لقد كان حظ هذه القرارات والنوصيات والمقترحات من التنفيذ ضئيلا ، اذ كان جهد اسماعيل كله متجها - كما كان جهد جده - الى التعليم الحديث ، والمؤسسات الحديثه ، الموجودة فى الغرب ، مما أدى الى تضييع موارد البلاد على المظاهر والشكليات ، دون أن تؤدى حقيقة الى النهضة ، ومما أدى الى اشتداد الأزمة المالية بالبلاد سنة ١٨٧٥ ، ثم عزله من الحكم سنة ١٨٧٩ ، ثم احتلال الانجليز لمصر سنة ١٨٨٢ - وحظ خططه للاصلاح التعليمى من التنفيذ ، قليل (٣) .

وانتكست الأمور فى عهد الاحتلال ، وفرضت المصروفات الباهظة على التعليم الحديث ، حتى لقد وصلت هذه المصروفات فى مدارس الناصرية والتوفيقية ورأس التين مثلا ، الى ١٥ جنيها للطلبة الخارجية ، و ٣٠ جنيها للطلبة الداخلية (٤) ، ولم تقبل سلطات الاحتلال من « تلاميذ المدارس الابتدائية » ، « أى تلميذ بالجان » (٥) .

-
- (١) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر - الجزء الثانى (مرجع سابق) ، ص ١٢ ، ١٤ .
 (٢) المرجع السابق ، ص ٣١٥ .
 (٣) المرجع السابق ، ص ٢٠ .
 (٤) قانون نظام المدارس ، الصادر عليه قرار النظارة فى ١٥ ربيع الثانى سنة ١٣٢١ (١١ يولية سنة ١٩٠٣) بمرة (٩٦٨) - نظارة المعارف العمومية - المطبعة الأميرية بمصر - ١٩٠٨ ، ص ٣٦ - ٣٨ .
 (٥) اسماعيل محمود القباني : دراسات فى تنظيم التعليم بمصر (مرجع سابق) ، ص ١٩٤ .

وبدأت الحركة الشعبية ، التي فجرت الثورة العرابية سنة ١٨٨١ ، واستمرت من بعدها تقاوم الاحتلال - بدأت تتجه الى التعليم ، على أساس أنه الطريق الى التحرير (١) ، « فهدت الهيئات الخيرية والسياسية الخاصة ، وكثير من الأفراد ، الى افتتاح المدارس الأهلية . وتوجت هذه الحركة في سنة ١٩٠٨ : بإنشاء الجامعة المصرية ، بأموال اكتسب بها الأهالي ، بإشراف نفر من كبار المفكرين في مصر .

وعملت الحكومة على مسايرة هذه الحركة ، فمنحت مجالس المديرية في سنة ١٩٠٩ ، سلطة فرض ضرائب محلية ، تنفق جزءا منها على التعليم « (٢) - ويعتبر فرض هذه الضريبة ، نمرة من ثمار توصيات قومسيون تنظيم المعارف سنة ١٨٨٠ .

وفي أثناء الحرب العالمية الأولى (١٤ - ١٩١٨) ، حاولت حكومة الاحتلال استرضاء الشعب ، فحولت الكتائب الى مدارس أولية ، بعد تعديل مناهجها ، ثم فكرت سنة ١٩١٧ في تعميم هذه المدارس ، ولكن الفكرة ماتت بانتهاء الحرب ، وظل التعليم الشعبي مهملا ، حتى أن مجموع ما خص التعليم الأولى - تعليم الشعب - من ميزانية سنة ١٩١٨ مثلا ، لم يتعد ٣٪ فقط من الميزانية ، « أما الـ ٩٧٪ الباقية من الميزانية ، فكانت تنفق على أنواع التعليم الخاص » .

« أي أن سياسة الاحتلال كانت تخص التعليم الثانوي والعالي - الذي يعد الموظفين - بعنايتها ، وبالشطر الأكبر من الميزانية ، وتهمل تعليم الشعب » (٣) .

وتفجرت ثورة ١٩١٩ ، بعد الحرب ، ونحجت الثورة في « الفناء العمياء ، وفي حمل أنجلترا على إعلان هذا الالفاء والاعتراف باستقلال مصر » (٤) ، ثم في انتزاع الدستور سنة ١٩٢٣ ، وكان مفروضا أن تعود الأمور الى نصابها ، وتنهج الحكومة سياسة (قومية) في التعليم ، تحقق

(١) أرجع الى افكار وآراء الشيخ جمال الدين الأفغاني وتلاميذه، ممن فجروا الثورة العرابية ، أو مهدوا لها ، أو عملوا على استمرارها بعد فشلها - وقد أشرنا من قبل الى علم من اعلامها ، هو السيد عبد الرحمن الكواكبي ، وعرضنا عند حديثنا عن العوامل السياسية لآرائه في الاستبداد والعلم و ... أرجع الى ص ١٥٥ ، ١٥٦ من الكتاب .

(٢) اسماعيل محمود القباني : سياسة التعليم في مصر - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - ١٩٤٤ ، ص ٧ .

(٣) اسماعيل محمود القباني : دراسات في تنظيم التعليم بمصر (مرجع سابق) ، ص ٢٠٦ ، ٢٠٧ .

(٤) عبد الرحمن الرافعي : ثورة سنة ١٩١٩ ، تاريخ مصر القومي من سنة ١٩١٤ الى سنة ١٩٢١ - الجزء الثاني - الطبعة الثانية - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٥٥ ، ص ٣٤٣ .

مصلحة البلاد العليا ، ولكن السياسة الحزبية التي سارت عليها البلاد ، أفسدت كل شيء ، فقد قرر دستور ١٩٢٣ « سياسة الاحتلال في التعليم » (١) ، حيث ظلت فيه تفرقة بين نوعين من المدارس : « مدرسة صالحة ، لنفر قليل ممن أسعدهم الحظ ، ومدرسة غير صالحة ، لجمهور أبناء الأمة » (٢) ، وإلى المدرسة الصالحة - المدرسة الابتدائية - ظلت تتجه الجهود وميزانية الوزارة ، حتى أن الخبير الانجليزي مستر مان Mr. Mann ، لاحظ أن « عدد المحال المخصصة للتعليم الثانوي ، يعد كبيراً جداً ، إذا قيس بعدد المحال في المدارس الأولية » ، وأن كل « جنيه ينفق على التعليم العالي في إنجلترا ، تقابله أربعة جنيهات ، تنفق على التعليم الأولي » (٣) ، رغم أن مصر كانت - في نظره - أشد حاجة إلى التعليم الأولي (الابتدائي) في ذلك الوقت من إنجلترا ، بسبب شح الأمية ، وعدم تمكن مصر من تحقيق الالتزام ، الذي نص عليه دستور ١٩٢٣ .

وقد ظل الاهتمام بالتعليم (الخاص) ، على حساب التعليم (الشعبي) ، هو مدار السياسة التعليمية ، حتى الحرب العالمية الثانية ، وما أحدثته من آثار في مختلف بلاد العالم ، نشرت وزارة المعارف في مصر ، في القضاء على عيوب التعليم الرئيسية ، وهي « تنوع المرحلة الأولى ، حيث ينبغي أن توحد » ، و « توحيد المرحلة الثانية ، حيث ينبغي أن تتنوع » و « عدم التناسب الملحوظ في التعليم الفني ، بين التعليم المتوسط ، والتعليم العالي » (٤) .

ونتيجة لذلك ، ضمت المدرسة الإلزامية - إحدى مدارس المرحلة الأولى الثلاث - إلى المدرسة الأولية سنة ١٩٥١ ، بتحويل نظامها إلى نظام اليوم الكامل ، ثم حدث تقريب بين نظامي المدرسة الأولية والمدرسة الابتدائية ومنهجيهما بعد ذلك ، بما مهد لصدور قانون التعليم الابتدائي

(١) الدكتور أبو الفتوح رضوان : « التعليم في دستورين : ١٩٢٣ - ١٩٥٦ » - الرائد - مجلة المعلمين - السنة الأولى - العدد الرابع - أبريل ١٩٥٦ ، ص ٣ .

(٢) نظم التعليم الجديدة - عرض لحضرة صاحب المعالي الدكتور عبد الرازق أحمد السنهوري باشا ، وزير المعارف العمومية ، من حديث بالاذاعة - وزارة المعارف العمومية - إدارة النشر - رقم (٤) - مطبعة دار الكتب بالقاهرة - ١٩٤٩ ، ص ٥ .

(٣) تقرير عن بعض نواحي التعليم في مصر ، مرفوع إلى حضرة صاحب المعالي وزير المعارف العمومية ، من المستر مان - المطبعة الأميرية بالقاهرة - ١٩٣١ ، ص ٤ .

(٤) نظم التعليم الجديدة (مرجع سابق) ، ص ٣ .

سنة ١٩٥١ ، حيث « أدمج مدارس المرحلة الأولى جميعا في نظام واحد ، وأطلق عليها اسم (المدرسة الابتدائية) (١) - وصارت هذه المدرسة ، مدرسة عامة ، مجانية ، مع سياسة (الماء والهواء) في التعليم ، التي أعلنها طه حسين سنة ١٩٥١ ، حيث « زادت ميزانية وزارة المعارف من ١٩ مليون جنيه في سنة ١٩٤٩ ، الى ٢٩ مليونا في سنة ١٩٥١ » ، الا أن « اعتمادات التعليم الأولى لم تصب من هذه الزيادة الا مليونا واحدا وربع مليون » ، بينما ارتفعت « اعتمادات ما يسمى (بالتعليم العام) » ، « بزيادة تقرب من ٥ ملايين ، وهي تعادل ما يقرب من ٩٠ ٪ » (٢) .

اي أن الزيادة في الميزانية اتجهت الى التعليم الثانوى والعالى ، أكثر مما اتجهت الى التعليم الابتدائى - تعليم عامة الشعب .

اي أن السياسة الحزبية ، والاعتبارات غير التربوية ، قد التفت من حول سياسة (الماء والهواء) في التعليم ، فحولتها عن أهدافها ، وانحرفت بها عن غايتها ، فاتجهت بها نحو مصالح القلة ، على حساب مصالح الكثرة ، وسارت سياسة التعليم - رغم (الماء والهواء) - على ما ألفنا أن تسير عليه ، منذ حدد لها محمد على معام الطريق الذى تسير فيه ، أكثر من قرن من الزمان ، وقد كان لتلك السياسة مبرراتها في عصره ، ولم يعدلها - في النصف الثانى من القرن العشرين - ما يبررها .

ونتيجة لذلك ، دخلت مصر النصف الثانى من القرن العشرين ، ومشكلاتها التعليمية - نتيجة لتخطتها في سياستها التعليمية - « أخف من مشكلات الدول المحاربة من بعض النواحي ، ولكنها أفدح منها ، من نواح أخرى كثيرة » (٣) .

وكان لابد من حل جذرى ، يعيد الأمور الى نصابها ، ويضع الأقدام على الطريق - طريق التقدم المنشود ، الذى لا يمكن تحقيقه - في النصف الثانى من القرن العشرين - بدون التربية .

ولم يكن الحل الجذرى ليأتى بغير الثورة .. التي تفجرت بالفعل في فجر الثالث والعشرين من يوليو ١٩٥٢ ..

-
- (١) اسماعيل محمود القباني : دراسات في تنظيم التعليم بمصر (مرجع سابق) ، ص ١٩٦ .
- (٢) المزجج السابق ، ص ١٨٦ .
- (٣) أحمد نجيب الهلالي : تقرير عن اصلاح التعليم في مصر من وزارة المعارف العمومية - المطبعة الأميرية - ١٩٥٠ ، ص ٩ .

سياسة التعليم في مصر الثورة

يرى الدكتور أحمد عزت عبد الكريم ، أن نهضة مصر قد حققت « في القرن التاسع عشر أشياء كثيرة ، في حدود قيود القرن الفرن التاسع عشر وامكانياته ، ولكنها عجزت عن تحقيق أشياء كثيرة أخرى ، وانتهى البذل والتضحية ، بمأساة كبرى ، هي الاحتلال البريطاني .

حتى اذا عادت أمور المصريين لهم - بعد سنة ١٩٢٢ - ولو في ظاهر الأمر - عاد المصريون الى البناء من جديد ، ولكن العقبات كانت كثيرة ، وكان الطريق محفوظا بالأشواك ، ومن هنا قامت ثورة ٢٣ يولييه ١٩٥٢ ، لتكمل البناء ، فتزيح العقبات التي استعصت ، وفي مقدمتها الاحتلال والاستغلال ، وتشق الطريق لمستقبل أفضل ، فتصل بذلك بين حاضرمصر وماضيها المجيد « (١) .

بيد أن ازالة الأشواك لم تستمر ، اذ ازلت الثورة أشواكا قديمة بالية، كان ايلامها محدودا، وكان الشعب قد عرف طريقه الى التعامل معها، لتزرع محلها أشواكا أشد وأقسى ، لم يعرف الشعب - بسهولة - كيف يتعامل معها ، فمزقت جسم مصر تمزيقا ، ظهرت آثاره واضحة في نكسة ١٩٦٧ ، وفيما لا تزال مصر تعانيه حتى اليوم ، في الداخل والخارج على السواء ، رغم الجهود المكثفة التي بذلت للام الجراح في السنوات التي تلت سنة ١٩٧٠ .

ويمكن توضيح ما حدث ، وانعكاسه على التربية في مصر الثورة ، بتقسيم تاريخ مصر الثورة الى ثلاث فترات رئيسية ، هي الفترة من ١٩٥٦/٥٢ ، والفترة من ١٩٧١/٥٦ ، والفترة من ١٩٧١ حتى اليوم .

اولا : سياسة التعليم في فجر الثورة المصرية :

وصل الحكم الملكي - والنظام الحزبي - الى ذروة فسادهم مطلع النصف الثاني من القرن العشرين ، وقد تجنى ذلك في الثورات الشعبية المصرية العارمة المتتالية على الملك والاستعمار والحكام الحزبيين، والتي بلغت ذروتها في حريق القاهرة ، في ٢٦ يناير سنة ١٩٥٢ .

(١) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : « مصر » (مرجع سابق) ، ص ٥٧٦ .

ووسط هذه (الغضبة) الشعبية العارمة ، كانت هناك غضبة أخرى في الجيش ، ظهرت صورتها في انتخابات نادى الضباط التى حذل فيها مرشح الملك لرئاسة النادى ، وكان سبب هذه الغضبة ، العناصر الوطنية التى تسالت الى الجيش ، والجرح العميق الذى لحق بضباطه وجنوده وسمعته ، فى حرب فلسطين سنة ١٩٤٩ .

وفى وسط هذا الجو العام من الغضب ، نشكات تنظيمات (الضباط الأحرار) ، التى أرادت عمل شىء ، دون برنامج محدد واضح (١) .

ولكن ، يبدو أن جمال عبد الناصر ، الذى قيل ، أنه هو الذى كون التنظيم ، كان يفكر فى قضية الثورة هذه ، خاصة بعد أن نجح فى الثورة ، ووجد البلد فجأة بين يديه — بمنطق آخر ، غير المنطق الذى كان يفكر به الضباط المتحمسون لها ، والمتفون حواله من أجلها ، والذين أقصاهم — بعد نجاحها — واحدا بعد الآخر . وقد فضح منطقه هذا — فى أول كتاب صدر له بعد الثورة ، وهو كتاب (فلسفة الثورة) — الذى يرى فيه المغول والشركس « كانوا يجيئون الى مصر عبيدا ، فيفتكون بأمرائهم ، ويصبحون هم الأمراء . وكانوا يساقون اليها مماليك ، فلا تمضى عليهم فترة فى البلد الطيب الوديعة ، حتى يصبحوا ملوكا » (٢) .

ويتساءل عبد الناصر فى (فلسفة الثورة) : « ولقد آمنت بالجنديّة طول عمري ، والجنديّة تجعل للجيش واجبا واحدا ، هو أن يموت على حدود وطنه ، فلماذا وجد جيشنا نفسه مضطرا للعمل فى عاصمة الوطن ، لا على حدوده ؟ » (٣) .

ثم يرد على تساؤله قائلا : « كنا نقول : كنا نحن الشعب الذى يورق به الطاغية أحلام الشعب ، وقد آن لهذا الشعب أن يتحول الى الطاغية ، فيبدد أحلامه هو ... » (٤) .

وكأنما أراد عبد الناصر أن يقول : أن مصر كانت طوائ تاريخها

(١) حديث الرئيس أنور السادات للتليفزيون العربى ، بمناسبة عيد ميلاد السيد الرئيس — ٢٤ ديسمبر ١٩٧٦ ، وزارة الاعلام — هيئة الاستعلامات ، ص ٥٢ — ٥٤ .

(٢) جمال عبد الناصر فلسفة الثورة — وزارة الارشاد القومى —

الهيئة العامة للاستعلامات ، ص ٦١ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٢٥ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٢٧ .

مطية ذلولاً لاى (مغامر) ، طامع فى السلطة ، قادر على الوصول اليها ، فلماذا لا يكون الدور دوره ، وهو ابن مصر ؟

ولكن جماهير الشعب المصرى ، أم تستطيع أن تفهم معنى كلمات عبد الناصر ومغزاها ، الا بعد سنوات ، كان الأوان فيها قد فات ، وكان مسار تاريخ مصر قد تحول فيها بالفعل .

كان الشعب سعيداً بالثورة ، فقد وجد فيها شباباً ، ووجد فيها تجسيدا لآماله ، ووجد فى مبادئها الستة التى أعلنت فى ساعات قيامها الأولى ثمرة كفاح طال ، وسقط على دربه ضحايا وشهداء ، خاصة وأنها أعلنت « منذ مشرقها ، انها لم تقم لتخلع ملكاً فاسداً ، وانما لتحرير مصر من أوضاع الانحلال والاقذاع والاحتلال الأجنبى ، وتقيم مجتمعاً سليماً ، من المواطنين الصالحين ، مع اشاعة الحكم القومى ، لصالح المحكومين ، على اختلاف طوائفهم » (١) .

ولكن خلافات بدأت تدب فى (مجلس قيادة الثورة) ، وقد بلغت هذه الخلافات ذروتها فيما اصطلح على تسميته (بأزمة مارس) سنة ١٩٥٤ ، أى بعد أقل من سنتين من قيام الثورة .

وكان سبب هذه الخلافات ، هو عودة الجيش الى ثكناته ، بعد أن قام بمهمته الوطنية ، وعودة الحياة المدنية - الديمقراطية - الى البلاد ، كما وعدت الثورة فى أول قيامها .

وكان محمد نجيب ، زعيم الثورة المعلن ، كما قيل ، يرى التزام الثورة بما وعدت به ، وعودة الحياة الديمقراطية الى البلاد ، وعودة الجيش الى ثكناته ، وكان يناصره فريق - ولو أنه قليل - من مجلس قيادة الثورة ، وكان يناصره - قبل ذلك وبعده - شعب مصر كله .

وكان جمال عبد الناصر ، زعيم الثورة الحقيقى ، كما قيل أيضاً ، ووراءه أغلبية أعضاء مجلس قيادة الثورة ، يرى عكس ذلك تماماً ، رغم انف الشعب المسكين .

ويرى مايلز كوبلاند ، أن عبد الناصر كان يسير وفق تخطيط ، ترسمه له المخابرات المركزية الأمريكية ، التى خططت للثورة منذ البداية ،

(١) محمد أمين حسونة : جمهورية مصر فى عامها الثانى - إدارة الشؤون العامة للقوات المسلحة - ١٩٥٥ ، ص ١ .

والتصلت به ، بعد أن عرفت رغبته في السلاطة بأى ثمن (١) ، وبعد أن
يشت من التعامل مع محمد نجيب ، ذى التاريخ الوطنى الحافل (٢) ،
وكانت في تخطيطها هذا - على حد تعبير سعد جمعة - تؤيدها الدول
الفربية والشيوعية والصهيونية العالمية (٣) .

وحدث صدام بين الفريقين ، انتهى باقصاء محمد نجيب من المجلس ،
واتهامه بالرجعية (٤) ، بعد تخطيط محكم من جمال عبد الناصر ،
للسيطرة على شئون البلاد ، وإزاحة كل من يعترض طريق سيطرته
الذى أرادته .

ولكن وقفة الشعب المصرى الى جانب محمد نجيب ، أعادته الى
قيادة مجلس قيادة الثورة وحكم البلاد من جديد ، فى مارس ١٩٥٤ (٥) ،

(1) COPELAND, MILES : The Game of Nations, The Amor-
ality of Power Politics ; Sixth Edition, Weidenfeld and Nicolson,
London, October 1970, p. 76.

ويؤكد الرئيس أنور السادات هذه الحقيقة ، حين يقول أنه « فى
الوقت الذى كان فيه الانجليز يبذلون كل جهدهم لمعرفة من هم رجال
الثورة ، كان السفير الأمريكى قد دعانا الى العشاء فى بيته بالسفارة ،
فلبينا جميعا دعوته .. أعضاء مجلس الثورة جميعا » .
ارجع الى :

- أنور السادات : البحث عن الذات (قصة حياتى) - الطبعة الأولى -
المكتب المصرى الحديث ، للطباعة والنشر - أبريل ١٩٧٨ ، ص ١٤٣ .
(2) COPELAND, MILES ; Op. Cit., p. 63.

(٣) سعد جمعة : الله أو الدمار - الطبعة الثالثة - المختار
الاسلامى ، للطباعة والنشر والتوزيع - ١٣٩٦ هـ - ١٩٧٦ ، ص ١٠٥ .
(٤) الطريق الى الديمقراطية - اللجنة التحضيرية للمؤتمر الوطنى
للقوى الشعبية - العدد (١٥٠) من (كتب قومية) - الدار القومية
للطباعة والنشر ، ص ١٥ - من : خطاب الرئيس جمال عبد الناصر ، الى
أعضاء اللجنة التحضيرية للمؤتمر الوطنى للقوى الشعبية ، مساء ٢٥
نوفمبر ١٩٦١ .

(٥) للتفصيل ، ارجع الى :

- سامى جوهر : الصامتون يتكلمون - الطبعة الخامسة - المكتب
المصرى الحديث - ١٩٧٦ ، ص ٢٢ - ٢٦ .
- كرم شلبى : عشرون يوما هزت مصر (دراسة ووثائق فى أزمة
مارس) - دار أسامة للطباعة والنشر بالقاهرة - ١٩٧٦ ، ص ٤ - ٣٧ .

ولو أن ذلك - كما سنرى - كان الى حين ، حيث أعاد عبد الناصر ترتيب الأمور من جديد ، لتحقيق ما أراد .

وكانت هذه الفترة القصيرة رغم ذلك كله ، فترة رخاء على الشعب ، فقد كان الصراع على السلطة يدفع بالمسكين بها ، والطامعين في استمرار سيطرتهم عليها ، الى (التسابق) في خدمة الشعب ، وتوفير مختلف الخدمات له ، سواء في ذلك الخدمات الصحية والتعليمية والعمرانية (١) . وفي هذه الفترة ، أعيد النظر في سياسة التعليم وفلسفته وأهدافه ومناهجه ومراحله (٢) ، وتغير اسم الوزارة المشرفة عليه ، من (وزارة المعارف العمومية) ، الى (وزارة التربية والتعليم) ، تغيراً يدل - كما قيل - على التحول الجذري في فلسفة التعليم وأهدافه وسياسته - بعد الثورة .

وانشئت (مؤسسة أبنية التعليم) ، بناء على القانون رقم ٣٤٣ لسنة ١٩٥٢ ، لتحل مشكلة المباني المدرسية ، التي كانت تقف في طريق أى اصلاح تعليمي ، وقامت المؤسسة - بالفعل - ببناء « ٣٠٠ مدرسة كل عام » (٣) ، فقد بنت المؤسسة في خمس السنوات التالية للثورة

(١) للتفصيل ، ارجع الى :

- بيانات الرئيس جمال عبد الناصر والوزراء ، في مجلس الأمة سنة ١٩٥٧ - المجلد الأول - مصلحة الاستعلامات - المطبعة الأميرية بالقاهرة - ١٩٥٧ .

- بيانات الرئيس جمال عبد الناصر والوزراء ، في مجلس الأمة سنة ١٩٥٧ - المجلد الثاني - مصلحة الاستعلامات - المطبعة الأميرية بمصر - ١٩٥٧ .

(٢) تقرير عن تطورات التربية والتعليم ، في الجمهورية العربية المتحدة ، في العام الدراسي ١٩٥٩ / ١٩٦٠ - وزارة التربية والتعليم المركزية - مركز الوثائق التربوية ، للجمهورية العربية المتحدة - الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية - القاهرة - يونية ١٩٦٠ ، ص ٦ .

(3) International Yearbook of Education, UNESCO, Publication No 191, International Bureau of Education, Geneva, 1954, P. 146 .

ويمكن أن يفسر اختلاف هذا الرقم عن الأرقام التالية ، أما بأنه كان هدفاً لم يمكن تحقيقه ، وأما بأنه رقم قصد به الدعاية وحدها ، وما أكثر الأرقام الدعائية غير الصادقة ، في مطبوعات الوكالات الدولية ، التي تعتمد على ما ترسل به الدول الأعضاء ، كما رأينا عند حديثنا عن صعوبات البحث في التربية المقارنة من قبل (ارجع الى ص ٧٧ من الكتاب) .

(١٩٥٧/٥٢) « ١٢٣٥ مدرسة ، أى بمعدل ٢٤٧ مدرسة كل عام » ، وبمعدل مدرستين كل ثلاثة أيام « (١) ، في الوقت الذي لم يزد فيه مابنى من مدارس ، في خمس السنوات السابقة على الثورة ، « على ٢٤ مبنى فقط » (٢) .

ثانيا : سياسة التعليم في عصر الاستبداد :

وتبدل هذه الفترة رسميا من سنة ١٩٥٦ ، بعد العدوان الثلاثي على مصر ، ولكنها تمتد بجذورها - في الواقع - الى سنة ١٩٥٤ ، بعد أزمة مارس ، بل انها تمتد بهذه الجذور ، الى ما قبل هذا التاريخ ، والى نجاح الثورة على وجه التحديد ، حيث « كان من الواضح ان نشوة الحكم قد بدأت تلعب برؤوسهم (أعضاء مجلس قيادة الثورة) ، فقسمت البلاد الى مناطق نفوذ لهم ، ولمن يلتف حولهم من اقارب واصدقاء » (٣) ، وقامت بينهم « صراعات على السلطة » (٤) ، بعد أن وجد « أعضاء مجلس قيادة الثورة » ، « أنفسهم ينتقلون فجأة ، الى مراكز السيادة ، فهو وحدهم يحكمون مصر بلا منازع ولا منافس ، ومن ثم كان الصراع على السلطة (٥) » .

ذلك أن عبد الناصر كان يفكر في الثورة منذ البداية ، من منطق هذا الاستبداد ، ومن أجله اتصل بكل الأحزاب السياسية ، وعمل معها ، كما اتصل بالاخوان المسلمين والشيوعيين ، وعمل معهما ، حتى (يصل) الى ما يريد . . ومن أجله كون (الضباط الأحرار) ، وعمل معهم ، ثم تخلص منهم بعد ذلك ، واحدا بعد الآخر . . مع أن رأيه فيهم قبل الثورة ، كان لا يشرفه ولا يشرفهم ، فقد كان دائما يشكو « من جهالة زملائه ، وضيق أفقهم ، فهو قد جمعهم - على حد قوله - من مجالس تحضير

(١) أبو خلدون ساطع الحصري : حولية الثقافة العربية - جامعة الدول العربية - الادارة الثقافية - الحولية الخامسة - عن الأعوام الدراسية الثلاثة : ١٩٥٣/١٩٥٤ ، ١٩٥٤/١٩٥٥ ، ١٩٥٥/١٩٥٦ - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - ١٩٥٧ ، ص ٨٨١ .

(٢) طه النمر : تمويل التعليم وتكلفته في المراحل المختلفة - معهد التخطيط القومي - مذكرة رقم (١٢٢) - ١٩٦١/١٢/٣١ ، ص ١١ .

(٣) أنور السادات : البحث عن الذات (مرجع سابق) ، ص ١٨٣ .

(٤) المرجع السابق ، ص ١٥٦ .

(٥) المرجع السابق ، ص ١٥٧ .

الأرواح والجان « (١) » .

ورغم ذلك ، فقد ألقى على هؤلاء الزملاء عبء القيام بالثورة ، وظل هو « لا يشارك في التنفيذ ، خشية الفشل . لقد ظل عبد الناصر ، وصديقه عامر (عبد الحكيم) بلباسهما المدنى البسيط » ، « حتى تم احتلال إدارة الجيش » (٢) .

وقد أفصح عن نيته الاستبدادية هذه ، مرات كثيرة ، للمقربين اليه ، ولكنهم لم يأخذوها مأخذ الجد ، الا بعد فوات الأوان ، فمرة يعلن لهم أن في نيته أن « يتخلص من عشرين أو ثلاثين في المائة من الشعب ، اذا لزم الأمر ، ليستقيم حال البقية » (٣) - ومرة يتمنى أمامهم ، لو كان في المدرسة الثانوية العسكرية ، التي اتخذت معتقلا لكبار السياسيين ، « اثنين وعشرين مليون سريير ، لهذا الشعب كله » بدلا من « ثلاثة وسبعين سرييرا » (٤) ، لهؤلاء السياسيين الكبار . ومرة أخرى يقول لهم انه « يريد بعد عامين ، أن يجلس على مكتب ، به زران كهربائيان ، اذا ضغط على أحدهما قام الشعب كله ، واذا ضغط على الآخر ، جلس الشعب كله ، دون أن يخرج على هذا الاجماع أحد (٥) .

وقد بدا عبد الناصر - بعد أزمة مارس - يدبر الأمر - كما سبق - للتخلص من العناصر المناوئة له في مجلس قيادة الثورة ، ومن القوى الوطنية التي تشكل خطرا عليه ، في داخل البلاد ، وفي صفوف الجيش ، بحجة أن هذه العناصر أعداء للثورة ، وعملاء ، ورجعيون ، وغير ذلك من الصفات التي فاض بها قاموس السياسة المصرية طوال خمسة عشر عاما .

وكان على رأس هذه العناصر - بطبيعة الحال - محمد نجيب ، الذي أعاده الشعب من قبل الى موقعه من السلطة ، رغم انف عبدالناصر .

ومن العجيب أن يكون من (أعداء الثورة) و (أعداء الشعب) ،

(١) حسن العشماوى : الاخوان والثورة - الجزء الأول - المكتب المصرى الحديث ، للطباعة والنشر - ١٩٧٧ ، ص ١٤ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٤ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٢٦ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٩١ .

(٥) المرجع السابق ، ص ٩٢ .

(م ٢٩ - الأبدنولوجيا والتربية)

بعض من وقفوا في وجه الملك السابق وحكوماته ، ووقفوا في وجه الاستعمار البريطاني ، ومهدوا للثورة وحموها ، وأن يكون من بينهم .. بعض أعضاء مجلس قيادة الثورة أيضا .

ويرى عبد الناصر — في (فلسفة الثورة) — أنه اضطر الى أن (يتمسك) بالسلطة ، بعد أن كان (زاهدا) فيها ، لأن الثورة قامت « بمهمتها » واقتحمت سور الطغيان ، وخلعت الطاغية ، ووقفت تنتظر وصول الزحف المقدس ، للصفوف المتراصة المنتظمة ، الى الهدف الكبير .. وطال انتظارها ...

لقد جاءتها جموع ليس لها آخر . و « كانت الجموع التي جاءت أشياعا متفرقة ، وفلولا متناثرة » ، « وساعتها أحسست ، وقلبي يملؤه الحزن ، وتقطر منه المرارة ، أن مهمة الطليعة لم تنته في هذه الساعة ، وإنما من هذه الساعة بدأت » (١) .

وهو يرى أن مهمة الطليعة (مجلس قيادة الثورة) قد بدأت ، لأننا (وهو هنا يتحدث باسمه وباسم من أيد بقاءه في السلطة من أعضاء مجلس قيادة الثورة) « ذهبنا نلتمس الرأي من ذوى الرأي ، والخبرة من أصحابها ...

ومن سوء حظنا ، لم نعثر على شيء كثير ...

كل رجل قابلناه لم يكن يهدف الا الى قتل رجل آخر .. وكل فكرة سمعناها ، لم تكن تهدف الا الى هدم فكرة أخرى ! » (٢) .

وهذا الذي رآه عبد الناصر وأعووانه — على حد زعمه — في أهل الرأي والخبرة .. رأوه أيضا في الجامعات واساندها (٣) .

وهكذا تحول الشعب المصرى كله بقدرته قادر — في رأى عبد الناصر — الى مجموعة من المتخاذلين ، الطامعين في السلطة ، الذين لا يجيدون سوى الهدم والتدمير ، والقتل أيضا .. فلم يعد أمامه — وأمام الطليعة — سوى تولى السلطة ! !

(١) جمال عبد الناصر : فلسفة الثورة (مرجع سابق) ، ص ٢٩ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٣٠ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٣٣ ، ٣٤ .

وكأنما أدرك عبد الناصر ، أن الشعب الذى حارب الانجليز ، يتصدى للملك ، وحارب الفساد هنا وهناك ، لم يكن لينطلى عليه ما ادعاه . . فالف تمثيلية العدوان على حياته ، وأخرجها ببراعة فائقة (١) ، حتى يبرر للناس كل ما يفتنه فى يده من سلطات .

ولكن التمثيلية لم تنطل على أحد .

ومن ثم كان لابد من (مغامرة) ، يلم بها شمل المصريين حوله ، فكان تأميم الأتناة (٢) ، وكان العدوان الثلاثى على مصر سنة ١٩٥٦ ، الذى جمع القلوب - بالفعل - حوله ، من أجل مصر وحدها .

وما أن استتب لعبد الناصر الحكم ، بعد ما جمعه فى يده من سلطات ، قبل العدوان وأثناءه ، حتى بدأ يتطلع الى خارج الحدود . . الى الدوائر الثلاث ، التى رأى - كثيرا - أن عمل مصر القومى يتصل بها ، وهى : الدائرة العربية ، والدائرة الاسلامية ، والدائرة الأفريقية .

ودرس عبد الناصر أوضاع هذه الدوائر ، فوجد أنها ينقصها « البطل » ، الذى يقودها الى المستقبل ، وأنه هو ذلك (البطل) ، بوصفه يتربع على (عرش) مصر ، وبوصف مصر ، « بحكم المكان » ، هى القادرة وحدها على القيام بهذا « الدور التائب » ، الذى يبحث عن بطل يقوم به « (٣) » .

(١) شغل القضاء المصرى منذ مطلع سنة ١٩٧٦ بالعديد من قضايا التعذيب ، التى ظهر فيها للشارع المصرى كيف كانت القضايا تلفق لخصوم النظام فى عهد عبد الناصر ، وكيف كانت الاعترافات تنتزع من هؤلاء الخصوم ، بحيث يبدو كل شئ فى المحاكمة طبيعيا ، لا أثر فيه لاختلاق أو تلفيق ، كما ظهرت قصة « القميص الواقى من الرصاص » الذى كان يلبسه قبل المسرحية .

(٢) كانت القناة ستعود الى مصر بالفعل سنة ١٩٦٩ ، بدون حرب ، وقد أنفق على حرب ١٩٥٦ أضعاف أضعاف ما حصلت عليه مصر بالفعل من عائدها ، منذ التأميم وحتى سنة ١٩٦٩ . فلم تكن المسألة اذن تستدعى استعداد دول الغرب ، لتشن على مصر - البلد النامى المحدود الإمكانيات الذى يريد بناء نفسه - مثل هذا العدوان .

(٣) جمال عبد الناصر : فلسفة الثورة (مرجع سابق) ، ص ١١٤ .

ومن ثم كان ما رآه عبد الناصر — في مشروع الميثاق — من أن « أصدقاء النصر ، الذي حققه الشعب في مصر ، لم تقتصر على آفاق المنطقة العربية ، وإنما كانت للتجربة الجديدة الرائعة آثارها البعيدة ، على حركة التحرير ، في أفريقيا وفي آسيا ، وفي أمريكا اللاتينية » (١) .

والحلم بالتوسع الخارجى حلم قديم ، فقد زاود خيال نابليون بوناپرت (١٧٦٩ — ١٨٢١) في نهاية القرن الثامن عشر (٢) ، وراود خيال محمد علي (١٧٦٩ — ١٨٤٩) في مصر نفسها بعد ذلك بقليل ، ثم كانت نهايته سيئة على فرنسا نابليون ، وعلى مصر محمد علي ، بسوءها على مصر عبد الناصر — كما سنرى .

وما أن تحقق لعبد الناصر حلمه الأول في حكم مصر ، حتى بدأ — بعد انتهاء العدوان الثلاثى — في العمل على تحقيق بقية الأحلام .

وكانت (الدائرة العربية) هى الدائرة التى اتجهت إليها جهود عبد الناصر بعد سنة ١٩٥٦ ، فأتجه إلى قياداتها بالترغيب والترهيب ، حتى تمكن من تحقيق وحدة مصر وسوريا سنة ١٩٥٨ ، وما أن أجهضت هذه الوحدة ، بعد سنتين اثنتين من قيامها ، حتى استدرج إلى مغامرة اليمن سنة ١٩٦١ ، مدعياً أنها هى الطريق إلى فلسطين .

ومع (الدائرة العربية) ، بدأ عبد الناصر يعمل على ولوج (الدائرة الثالثة) — دائرة العالم الثالث — من خلال مؤتمرات (عدم الانحياز) ، التى كان أولها (مؤتمر باندونج) سنة ١٩٥٥ — قبل العدوان بعام تقريباً .

وتلخص اللجنة الدولية لليونسكو هذه (المأساة) بقولها ، أن عبد الناصر قد نظر « إلى مصر باعتبارها مركز وحدة عربية ، أو اتحاد فدرالى عربى ، وكانت الخطوة الأولى محاولة تحقيق وحدة ، تضم سوريا ومصر » . « يسد أن مصر — بتصميمها على الزعامة العربية — واجهت

(١) مشروع الميثاق — ٢١ مايو ١٩٦٢ — الجمهورية العربية المتحدة — مصلحة الاستعلامات ص ١١ — من الباب الأول (نظرة عامة) .
(2) COUPLAND, R. (Selected by) ; Op. Cit., p. XI. from the Introduction.

منافسة من جانب العراق » ، وان اهتمامه بالاسلام « كان يشغل مركزا ثانويا ، بالنسبة الى التركيز على العروبة » ، وانه أعلن « أن مصر دولة أفريقية ، وراح — بالنيابة عن العرب — يسعى الى التعاون مع أفريقية السوداء » (١) .

ولم يكن الوطنيون المخلصون في مصر اليوافقوا على أن تبشر أموال مصر المحدودة على مجموعة من (المغامرات) الخارجية ، يتحقق بها لعبد الناصر مجد أرادته ، وليتحقق بها لمصر افلاس صارت اليوم تعيشه ، ومن ثم كان لابد من التضحية بالديمقراطية عن عمد ، على حد تعبير ماكسيم رودينسون (٢) .

وكان فشل عبد الناصر في سياسته الخارجية ، مرة بعد مرة ، يدفعه دفعا الى أن يحكم قبضته على مصر ، فيزيد عنفا مع خصومه في الداخل ، أو من يتصورهم له خصوما ، ليستعيد في نفوس أبناء مصر ، ما فقده من هيبة ومكانة خارج مصر .

وكان طبيعيا أن يتجه جزء كبير من عنفه الى « كل أصحاب الفكر والرأى من المصريين ، سواء كانوا من الذين يكتبون في الشئون العامة ، أو من الذين يعملون في الجامعات ، أو من غير هؤلاء وأولئك .

وتم تصوير هؤلاء على أنهم إما ذئاب متوحشون ، أو انتهازيون ، وخاصة إذا قورنوا بأعضاء مجلس قيادة الثورة في طهرهم ونقائهم » .

(١) تاريخ البشرية — المجلد السادس (القرن العشرون) — التطور العلمى والثقافى — الجزء الثانى — ٢ (صورة الذات، وتطلعات شعوب العالم) — اعداد اللجنة الدولية ، باشراف منظمة اليونسكو — الترجمة والمراجعة : عثمان نويه — د. راشد البراوى — محمد على أبو درة — الهيئة المصرية للكتاب — ١٩٧٢ ، ص ١٢٢ .

(٢) ماكسيم رودينسون : « النظام السياسى » — مصر منذ الثورة — نشر بمعرفة : ب.ج. فانيكيوس — وزارة الارشاد القومى — الهيئة المصرية العامة للاستعلامات — رقم (٦٩٥) — من (كتب مترجمة) ، ص ١٤٧ .

« ولقد شرفت السجون والمعتقلات ومعسكرات التعذيب ، بعدد غير قليل من أساتذة الجامعات . ونشرت السلطات جو الارهاب والخوف في داخل الجامعة ، كما نشرته خارجها » (١) .

وفي مثل هذا الجو (الدموى) ، لا يكون مجال الصعود للوطنيين المخلصين ، ولا لقادة الرأي والمفكرين ، ولا لذوى الكفاءة والمقدرة . . . وإنما يكون المجال كله للفارغين التافهين ، الذين لا يقدرّون على شيء ، سوى التسبيح بحمد (البطل) ، الذى ملأ (الفراغ) فى داخل مصر وخارجها ، وتحويل انهماماته المتتالية ، الى انتصارات لم يسبقه اليها أحد ، فى القديم ولا فى الحديث .

وتولى هؤلاء الفارغون التافهون . . المتسلقون ، كل شيء فى مصر ، وبتوليهم كل شيء فى مصر ، « أصبح » « الجاهل » « خبيرا » ، والمتعلم اعتبروه جاهلا » ، « وبدأت بذلك سنوات الهروب . . هروب العلماء والخبراء والأساتذة والعباقر . . من مصر . الى بلاد الله الأخرى » . « وامتلات المكاتب هنا بأنصاف المعلمين ، وأنصاف الأميين ، وأنصاف الوطنيين » (٢) .

و « عندما تصير الأمور الى الاقزام . . عندما يكون الحل فى أيدي الجهلة الغافلين ، تنقلب السلطة تسلطا ، ويكون الراى وبالا ، والحكم غيبا » (٣) .

وصار هؤلاء الفارغون التافهون المتسلقون ، الذين قاموا على خدمة (النظام) الناصرى ، عبئا على هذا (النظام) ، فقد تحولوا الى مجموعة من (مراكز القوى) ، التى لعبت « دورها فى الصحافة ، وفى السياسة ، وفى المخابرات ، وفى التعذيب ، وفى الحراسات وفى ابعاد

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (مرجع سابق) ، ص ٢٦١ - ٢٦٤ .

(٢) ابراهيم سعده : سنوات الهوان - الطبعة الثانية - المكتب المصرى الحديث - ١٩٧٥ ، ص ٢٤٤ .

(٣) زينب الفزالي : أيام من حياتى - دار الشروق - ١٩٧٨ ، ص ١٣٥ .

الكفاءات « (١) ، وفي تزييف الانتخابات لصالحها أيضا ، على حد تعبير عبد الناصر نفسه ، في بيان ٣٠ مارس ١٩٦٨ (٢) .

(فمراكز القوى) هي الوليد الشرعى لنظام عبد الناصر ، بكل ما كان يحتاج اليه هذا النظام من منافقين ، ومن حاقدين على الناجحين والموهوبين ، وعندما شب هذا الوليد ، وطالب بنصيبه في ذلك النظام ، صار خطرا عليه ، فكان لابد من الاجهاز عليه ، قبل أن يجهز هو على النظام . . . ويأتى بعد الوليد الميت وليد جديد . . . يتمكن من « أن يفرض نفسه) على السلطة من باب بسيط جدا ، هو التسلل بأعواته تحت شعار الدفاع عن النظام » (٣) ، وهكذا ، ويدفع شعب مصر المسكين الثمن ، من حاضره المذمور ، ومستقبله المظلم ، حتى تحولت مصر ، من أغنى بلد عربى ، الى أفقر بلد عربى ، على حد تعبير شريك كفاح عبد الناصر ، وخليفته ، الرئيس السادات (٤) .

ويقول شريك كفاح عبد الناصر وخليفته عن (مراكز القوى) ، التى كانت حبالا التف حول عنق عبد الناصر ، فأفلح فى التخلص منه مرة ، وفشل فى ذلك مرات . . . وأراد أن يجرب نفسه مع السادات نفسه : انها كانت تعتبر « السلطة بداية ونهاية ، وهذا منطلق خطير ، لا يؤدى الى الارهاب فحسب ، ولكن يهوى بأصحابه الى الانحراف أيضا ، وهذا ما حدث مع الأسف » (٥) .

(١) جازل الدين الحمامصى : حوار وراء الأسوار - المكتب المصرى الحديث - ١٩٧٦ ، ص ٨٧ ، ٨٨ .
(٢) برنامج ٣٠ مارس - وزارة الاعلام - هيئة الاستعلامات - ٣٠ مارس ١٩٦٨ ، ص ١٥ .
(٣) ضياء الدين بيبرس : الأسرار الشخصية لجمال عبد الناصر (كما رواها محمود الجيار) - مكتبة مدبولى - القاهرة - ١٩٧٦ ، ص ١٥٠ .

(٤) من خطاب للرئيس أنور السادات ، فى مارس ١٩٧٦ ، نشرته صحف القاهرة له ، ولم يصدر ضمن مطبوعات مصلحة الاستعلامات بعد .
(٥) خطب وأحاديث الرئيس أنور السادات ، من يناير ١٩٧٢ ، الى يونيو ١٩٧٢ - الجزء الثالث - وزارة الثقافة والاعلام - هيئة الاستعلامات ، ص ٣٢٧ - من : خطاب الرئيس أنور السادات أمام مجلس الشعب ، بمناسبة ذكرى ١٥ مايو - ١٤ مايو سنة ١٩٧٢ .

ولم يكن غريبا - والحال هذه - أن يعترف الرئيس السادات بخروج الحكم الناصري « على الخط الأساسى لثورة ٢٣ يوليو » ، وهو « خروج بما يشبه التمرد » (١) ، وبأنه لا يتردد « فى القول بأن منجزاتنا الكبيرة ، كانت تسحب عليها فى الكثير من الأحيان ، سحابة قاتمة ، نتيجة لفقدان سيادة القانون » (٢) .

ومن باب (احكام قبضة) النظام على مصر وأبنائها ، اخترعت (الاشتراكية) سنة ١٩٦١ ، بعد فشل وحدة مصر وسوريا أيضا ، وبها صارت السيطرة على (لقمة العيش) ، وسيلة من وسائل القهر السياسى ، لخصوم النظام ، ووسيلة من وسائل الاثراء السريع للمتصلين بالسلطة والقريبين منها .

وقيل يومها : انها (بيت سعيد لكل أسرة) ، وقيل بعدها : أننا بها (صرنا ننتج من الابرة الى الصاروخ) ، وأنتجنا القاهر والظافر لاقتحام تل ابيب . . وقيل وقيل ، وكان كذبا ما قيل ، لأنها تحولت الى تحقيق أهداف الطبقة الحاكمة ، ومن ثم كانت صورتها الواضحة هى «الحراسة» ، وترك « أمر فرضها للحاقد والمعقد نفسيا ، وللص ، وللانتهازى . . . وما كان أكثرهم وقتذاك (٣) .

و « بعد أن كان الهدف » ، الذى أعلنه كهنة النظام الناصري فى مطلع الستينات ، هو « أن تتحول مصر الى دولة منتجة ومصدرة ، أصبحت منتجة ومستهلكة » (٤) ، ثم مستهلكة قليلة الانتاج ، أو غير

(١) مجموعة خطب الرئيس أنور السادات ، فى الفترة من أول يناير ١٩٧٣ ، الى ٣٠ يونية ١٩٧٣ - الجزء الخامس - وزارة الاعلام - هيئة الاستعلامات ، ص ٦٣ - من : حديث الرئيس أنور السادات فى مجلس الشعب ، فى ٣١ يناير سنة ١٩٧٣ .

(٢) مجموعة خطب الرئيس أنور السادات ، فى الفترة من أول يناير ١٩٧٤ ، الى آخر ابريل ١٩٧٤ - الجزء السابع - وزارة الاعلام - الهيئة العامة للاستعلامات ، ص ٤٠ - من : حديث الرئيس أنور السادات فى المؤتمر العاشر للطلاب بجامعة الاسكندرية ، فى ٣ ابريل ١٩٧٤ .

(٣) ابراهيم سعدة (مرجع سابق) ، ص ٢٢٠ ، ٢٢١ .

(٤) جلال الدين الحمامصى (مرجع سابق) ص ٢٤٧ .

منتجة ، لأن انتاج المصانع « قد توقف ، بعد أن ذابت عشرات الملايين من الجنيهات ، وذهب بعضها الى جيوب الاشتراكيين الأثرياء » (١) .

وهذا الفساد والتخريب الذى أحدثته سياسة الحكم الناصرى ، و (مراكز القوى) التى خلقتها فى داخل مصر ، أحدثته فى علاقاتنا بالعالم العربى (٢) ، وبالعالم الخارجى ، فيما عدا الاتحاد السوفيتى والمعسكر الشيوعى (٣) .

وكلفتنا حرب اليمن وحدها « أكثر من مليون جنيه استرلينى يوميا ، ولمدة خمس سنوات متصلة » (٤) - كما تكلفت ميزانية مصر « آلاف الملايين الأخرى ، التى صرفت فى الماضى القريب ، خارج حدودنا ، من أجل تدعيم نظم متداعية ، وبهدف إسقاط حكومات معادية » (٥) .

وكانت هذه (الهلهلة) فى سياسات مصر العربية والخارجية فرصة ذهبية لإسرائيل ، التى كان التخلص منها أحد أهداف الثورة الرئيسية ، والتى أخذت - بعد الثورة - تتوسع تدريجيا ، حتى ترك عبد الناصر الحكم وثلاث أرضه تحتلها إسرائيل ، وحتى تحولت إسرائيل - بسياسته - من (دولة عصابات) ، الى عدو « لا يحق لنا أبدا أن نستعين به » (٦) على حد تعبير عبد الناصر ذاته ، بعد النكسة الكبرى سنة ١٩٦٧ ، التى

(١) المرجع السابق ، ص ٢٤٧ ، ٢٤٨ .

(٢) كرر الرئيس السادات هذا المعنى كثيرا فى خطبه ، التى تلت أكتوبر ١٩٧٣ .

(٣) كرر الرئيس السادات هذا المعنى فى خطبه مؤخرا ، خاصة فى أعقاب حوادث الشغب التى فجرها الناصريون والشيوعيون فى مصر فى ١٨ و ١٩ يناير ١٩٧٧ .

ولم تطبع هذه الخطب فى مصلحة الاستعلامات ، ولكنها بنصها موجودة فى الصحف المصرية الصادرة بعد هذه الأحداث .

(٤) إبراهيم سعده (مرجع سابق) ، ص ٦٩ .

(٥) المرجع السابق ، ص ١٣٩ ، ١٤٠ .

(٦) خطاب الرئيس جمال عبد الناصر فى ختام الدورة الثالثة للمؤتمر القومى العام للاتحاد الاشتراكى العربى - من ٢٣/٢٥ يوليو ١٩٦٩ - وزارة الارشاد القومى - الهيئة العامة للاستعلامات ، ص ٥٨ .

ادت الى «تحطم عبد الناصر فعلا» (١) ، على حد تعبير الرئيس السادات .

وترك عبد الناصر الحياة سنة ١٩٧٠ ، ومصر (لعبة) في يد الاتحاد السوفيتى ، حتى كان «الطريق الى أى منصب فى مصر يمر عبر موسكو» ، وحتى أن «السفير السوفيتى هنا فى مصر لبس ثوب المندوب السامى» «الانجليزى ، ثم السفير الانجليزى» (٢) .

وترك عبد الناصر الأخطر من ذلك كله ، وهو الحقد ، الذى استشرى فى الحياة العامة المصرية ، حتى كاد أن يخطمها تماما ، فقد كان هذا الحقد أخطر وأثقل تركة خلفها من بعده ، على حد تعبير خليفته وشريك كفاحه ، الرئيس السادات (٣) .

وانعكس ذلك كله على السياسة التعليمية فى عصر الاستبداد هذا ، فالتخبط الذى أصاب الحياة المصرية فى هذا العصر ، فى الداخل والخارج على السواء ، أصاب التعليم أيضا .

كان مقررا فى هذا العصر ، أن يتم استيعاب المزمين ، خاصة مع نهاية الخطة الخمسية الأولى (١٩٦٥/٦١) ، ولكنه لم يتحقق فى نهايتها ، ولا فى نهاية الخطة الخمسية الثانية ، ولم يتحقق حتى اليوم ، لأسباب مختلفة تقال فى نهاية كل خطة .

ورغم ذلك ، كان أى توسع فى هذا التعليم ، توسعا كميا ، يشمل فى زيادة عدد التلاميذ فى كل فصل ، وعمل المدارس الابتدائية لفترتين ، ولثلاث فترات أحيانا .

وهذا الذى حدث فى المرحلة الابتدائية - الالزامية - حدث بصورة أسوأ فى مراحل التعليم الأخرى - غير الالزامية .

(١) خطاب الرئيس أنور السادات الى الأمة - ٣ فبراير سنة ١٩٧٧ - وزارة الاعلام - هيئة الاستعلامات ، ص ٢٦ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٩ .

(٣) لقاء الرئيس محمد أنور السادات ، مع القيادات الدينية -

٨ فبراير ١٩٧٧ - وزارة الاعلام - الهيئة العامة للاستعلامات ، ص ٢٣ .

وقد تكرر هذا المعنى كثيرا فى خطبه ، قبل هذا التاريخ وبعده .

ولم تعد (مجانية) التعليم ، التى يكفلها القانون المصري ، ابتداء من المرحلة الابتدائية ، وحتى التعليم الجامعى والعالى ، الا حبرا على ورق ، بعد أن صارت (الدروس الخصوصية) ، هى السبيل الأمثل أمام معظم الطلاب ، للنجاح فى صفوف النقل ، وللحصول على الشهادات ، وخاصة فى مرحلة (الثانوية العامة) ، المؤدية الى الجامعة والتعليم العالى ، والى الالتحاق بالكلية المطلوبة ، والجامعة المرغوب فى الالتحاق بها .

ولم تسلم من هذه (الدروس الخصوصية) الجامعات ، خاصة كليات الطب والتجارة والهندسة وغيرها ، حيث يؤدى (تكديس) الطلاب فى المدرجات والمعامل ، الى استحالة الاستفادة من المحاضرات ، والتطبيقات العملية عليها .

وببالغ بعض أساتذة هذه الكليات فى مقابل الدروس الخصوصية مبالغة لا يصدقها عقل ، ولكن (العرض والطلب) يسانداهم فى مقالاتهم هذه .

أما المناهج التعليمية ، فقد صار معظمها - فى هذه الفترة - يدور حول تمجيد الفرد الحاكم ، وتمجيد النظام ، وما حققه الفرد - والنظام - لمصر من انتصارات ، يعرف الطلاب والمدرسون على السواء أنها مزعومة مفضوحة .

ثالثا : سياسة التعليم بعد ثورة التصحيح :

وتبدأ هذه الفترة رسميا سنة ١٩٧٠ ، بموت جمال عبد الناصر (١٩١٨ - ١٩٧٠) ، وتولى الرئيس السادات السلطة بعده ، بوصفه النائب الوحيد لرئيس الجمهورية وقتئذ ، ولكنها تبدأ - فعلا - فى مايو ١٩٧١ ، بعد ما سمي يومها (بحركة التصحيح) ، ثم سمي فيما بعد (بثورة التصحيح) ، واحتفلت بها الأجهزة الرسمية والشعبية ، احتفالها من قبل بثورة ٢٣ يوليو .

وكان عبد الناصر قد تولى (عرش) مصر ، فى أمجد أيام مصر ، كما سبق ، وأشدّها حيوية وتفاؤلا ، بعد أن أقض الشعب مضاجع الانجليز فى القناة ، وصار يحلم بتحرير فلسطين ، بعد تقسيمها سنة ١٩٤٩ ، وبعد أن طرد - فى النهاية - فاروق ، وقضى على النظام القديم . . ولم يكن الشعب المصرى فى ذلك كله - على حد تغير عبد الناصر ذاته - « بأى حال من الأحوال يئأس أو يتخاذل ، ولكنه كان يهب دائما ، ويقبل

الرصاص ، بل ويعتلى المشانق ، بثبات وإيمان » (١) .

ولكن نظام عبد الناصر قد قتل في الشعب المصري كل حيوية ، وقتل كل ابتسامة يمكن أن تغلو الشفاه ، بعد أن فتح السجون ، التي « حولت الرجال إلى أشباه رجال ، ولجأت في سبيل ذلك إلى وسائل لم تشهدها مصر من قبل ، حتى كان الأخ يخشى أن يتكلم أمام أخيه ، وانتشر الرعب في النفوس » (٢) .

وكان هذا النظام قد سلط زبائنته على أموال الشعب المسكين ، مثلما سلطهم على الشعب ذاته ، فقام الزبانية « بنهب القصور الملكية المصادرة ، وبالسطو على أموال الشعب المهربة ، في بنوك أوروبا ، وبسرقة أموال القطاع العام ، وبتسخير التنظيم السياسي لاقتناء العزب وبناء العمارات ، وامتلاك أفخر السيارات » (٣) .

وتحولت مصر - كما سبق - من أغنى بلد عربي ، إلى أفقر بلد عربي ، وكان الحق قد استشرى ، والارتباط بالسوفييت قد تجاوز الحد ، والاحتلال الاسرائيلي للجاثم على سيناء يطارد كل محاولة لاسترداد الأنفاس ، حتى تظل مصر خاضعة ذليلة .

وكانت هناك (مراكز القوى) ، التي تعتبر نفسها وريثة البلد مع عبد الناصر ، ثم وريثته من بعده .

ولم يكن الرئيس السادات مدينا لمراكز القوى حتى يخشاها ، بل على العكس ، كانت تناصبه العداء .. ومن ثم كان لابد من تجهيزه عليها ، قبل أن تجهز هي عليه ، كما أجهزت من قبل على عبد الناصر ، وعلى تاريخه الوطني ، فلفطخته بالدم ، ومرغته في الوحل . ونجح السادات ، وسقطت (مراكز القوى) ، وطويت صفحة ، وبدأت صفحة جديدة .

ورأى السادات أن « ثورة ٢٣ يولية بمبادئها مستمرة ، ولكن علينا

(١) خطب الرئيس جمال عبد الناصر ، في احتفالات العيد السابع للثورة - مصلحة الاستعلامات - ٢٣ يوليو ١٩٥٩ ، ص ٥ (من خطبته مساء ٢٢ يوليو ١٩٥٩ بالاتحاد القومي بالقاهرة) .

(٢) جلال الدين الحمامصي (مرجع سابق) ، ص ٨٤ .

(٣) ابراهيم سعدة (مرجع سابق) ، ص ٥٤ .

أن نعترف أن « قد » شابها بعض السلبيات ، علينا أن نصححها « (١) .

وكان من هذه السلبيات ، مراكز القوى ، وقد قضى عليها .

وكان منها التغفل السوفيتي في شؤون مصر ، وقد خطط للتخلص من هذا النقوذ .

وكان منها (صنم الاشتراكية) ، الذي صنعه نظام عبد الناصر ، ومراكز القوى التي التفت حوله ، لتثري ، ولتصادر الأموال وتعتقل ، وتحقق « الوحدة العربية بطريقة عبد الناصر » ، وتستخدم « كارت فلسطين بالشكل الذي استخدم به » (٢) .

وقد آن لهذا الصنم هو الآخر أن يتحطم .

وكان منها نسيان القضية الأساسية - فلسطين ، والانشغال عنها بقضايا أخرى ، تتعلق بخصوصيات عربية ، وقد خطط للمصالحة مع العرب ، وإثارة القضية الأساسية ، وتجميع القلوب حولها .

وكان منها (تزيف) إرادة الشعب في الانتخابات ، فقال - قبل ثورة التصحيح بيوم واحد : « سأكون بنفسى الرقيب على حرية هذه الانتخابات ، ولن أرحم أحدا يحاول (أن) يزور فيها أبدا » (٣) .

وكان منها إهدار الحريات ، والقوانين الاستثنائية ، وقد أعاد (سيادة القانون) .

ورأى أن ذلك كله كان « أمرا ضروريا ، حتى نضع شعبنا في الوضع الأكثر ملاءمة ، لتحمل أعباء المعركة ، والمساهمة في احراز النصر » ، لأنه

(١) مجموعة خطب الرئيس أنور السادات ، في الفترة من أول يناير ١٩٧٤ ، إلى آخر أبريل ١٩٧٤ (مرجع سابق) ، ص ٢٣٥ ، ٢٣٦ - من حديث الرئيس أنور السادات ، في المؤتمر العاشر للطلاب ، بجامعة الاسكندرية ، في ١٣ أبريل ١٩٧٤ .

(٢) خطاب الرئيس أنور السادات إلى الأمة - ٣ فبراير سنة ١٩٧٧ - وزارة الاعلام - هيئة الاستعلامات ، ص ٢٤ ، ٢٥ .

(٣) بيان الرئيس أنور السادات إلى الأمة - ١٩ ربيع الأول ١٣٩١ - ١٤ مايو ١٩٧١ - وزارة الاعلام - هيئة الاستعلامات ، ص ١٧ .

« كان لابد أن يزول الخوف ، وأن تختفى بدور الشك ، وأن تتراجع الحزائت والأحقاد ، وأن يحس كل فرد أنه آمن على يومه وغده ، وعلى نفسه وأهله ورأيه وماله .. » (١) ، حتى يمكن أن يستخرج من أعماق الشخصية المصرية إيجابياتها ، التي اتسمت بها منذ أقدم العصور ، وهى — فى نظره — « الأصالة — الصلابة — الإيمان » (٢) .

ورأى أننا « حين نسترجع صفحات ربع قرن من المواجهة العربية الاسرائيلية ، نجد أن التفكير العربى العام قد تحكمت فيه بليلة شديدة ، عبرت عنها ظواهر كثيرة » ، وأنه « كان من شأن هذا الوضع أنه جعل زمام المبادرة دائما فى يد اسرائيل ، سياسيا وعسكريا واعلاميا ، وكنا نحن الذين نؤخذ دائما على غرة .

تحاربنا اسرائيل ، فى الوقت الذى تختاره هى ، وفى اطار الظروف السياسية التى ترسمها هى ، ومع الجو النفسى العالمى الذى تهيئه هى ، وكنا نحن بالتالى لا نتحرك الا على عزف اسرائيل ، ولا نتقدم الا الى شرك منصوب » (٣) .

وقد خطط ليكون فى يده زمام المبادرة ، ويستدرج اسرائيل الى شرك ينصبه هو ، لها ، لأول مرة فى تاريخ الحرب العربية الاسرائيلية ، ثم ليحفر قناة السويس ، وكان عبورها مستحيلا ، وليحقق أول نصر عربى على اسرائيل ، فى اكتوبر ١٩٧٣ ، ثم يقوم بمبادرة للسلام ، التى انتهت باتفاقيتى كامب ديفيد ، وانسحاب اسرائيل الى حدود ١٩٦٧ .

وراح أنور السادات يعد — بعد العبور العسكرى — للعبور السياسى ، فأقام (دولة المؤسسات) فى الداخل ، وأقام (الجسور) التى كان سلفه قد نسفها مع العالم الخارجى — ولعبور الاقتصادى ، بالانفتاح الاقتصادى .

ولكن العبء كان ثقيلًا ثقيلًا ، بسبب الديون الخارجية ، التى أغرقت فيها مصر ، وكانت خافية على شعبها أمسين ، نتيجة للمغامرات

(١) ورقة اكتوبر ، مقدمة من الرئيس محمد أنور السادات (مرحلة البناء والتقدم) — جمهورية مصر العربية — أبريل ١٩٧٤ ، ص ١٤ ، ١٥ .
(٢) خطب وأحاديث الرئيس أنور السادات ، من يوليو ١٩٧٢ ، الى ديسمبر ١٩٧٢ — الجزء الثالث — وزارة الثقافة والاعلام — هيئة الاستعلامات ، ص ١٦٤ — من : خطاب الرئيس أنور السادات ، فى الذكرى الثانية لوفاة الزعيم الخالد جمال عبد الناصر — ٢٨ سبتمبر ١٩٧٢ .
(٣) ورقة اكتوبر (المرجع الأسبق) ، ص ١٩ .

العسكرية التي استدرجت اليها السياسة المصرية في فترة سلفه ، ونتيجة لتخريب الاقتصاد المصرى لصالح القلة القريبة من السلطة ، والمتربعة عليها - كما سبق (١) .

وتوقفت المصانع أو كادت ، وانهارت الخدمات - كل الخدمات ، وساءت الحياة ، وضائق بالمصريين المخلصين ، واصبحت مصر ، التي عاشت تاريخها الطويل كله والهجرات البشرية تتجه اليها من كل مكان . يهرب منها خيرة أبنائها ، الى أى مكان ، هروبا مؤقتا يعودون بعد فترة منه ، أو هروبا دائما ، لا يعودون منه أبدا .

وقد لخص الرئيس أنور السادات هذا العبء الثقيل الذى تلقاه يوم تولى السلطة ، فى « احتلال اسرائيلى جائئ على القنائة . أزمة اقتصادية تتفاقم كل يوم » . « توقف المشروعات . تمزق نفسى . توتر اجتماعى عام . مراكز قوى لا تفكر فى خضم هذه الاخطار الرهيبة ، الا ما يمكن لها سلطتها ، ويحكم قبضتها على مقدرات البلاد » (٢) .

وكان لابد لذلك كله أن ينعكس على التعليم ، فى فترة حكمه ، على نحو ما سنرى عند الحديث عن نظام التعليم المصرى . . اليوم .

(١) أرجع الى ص ٤٥٣ - ٤٥٦ من الكتاب .
(٢) خطاب الرئيس محمد أنور السادات ، فى افتتاح الدورة الأولى لمجلس الشعب الجديد - ١٩ من ذى القعدة ١٣٩٦ - ١١ من نوفمبر ١٩٧٦ - وزارة الاعلام - هيئة الاستعلامات ، ص ١١ ، ١٢ .

إدارة التعليم وتمويله في مصر

لا يمكن الحديث عن إدارة التعليم في مصر . دون الإحاطة بثلاث
إدارات رئيسية ، هي :

- ١ - إدارة التعليم المدني ، دون العالي (١) .
- ٢ - إدارة التعليم المدني العالي (٢) .
- ٣ - إدارة التعليم في الأزهر (وزارة الأوقاف ، وشئون الأزهر) (٣) .

أما الكليات العسكرية ، فهي تابعة لوزارتي الحربية والداخلية ،
وهناك مراكز للتدريب المهني تابعة لوزارة الصناعة ، ولن نتعرض لها
ولا لإدارتها ، وإنما سنكتفي بالحديث عن هذه الإدارات التعليمية
الرئيسية الثلاث ، ومن خلالها نلم بإدارة التعليم في مصر اليوم .

وأقدم الإدارات الثلاثة هي إدارة التعليم في الأزهر ، التي تركها
محمد علي جانبا ، يوم أنشأ نظامه التعليمي الحديث ، وأحدث هذه
الإدارات هي إدارة التعليم المدني العالي ، التي أقيمت سنة ١٩٦١ ،
بانشاء (وزارة التعليم العالي) ، ثم ضمت أجهزتها الى (وزارة التعليم) ،
في التعديل الوزاري الذي تم في مارس ١٩٧٦ .

ولكن أكثر هذه الإدارات اثارة للاهتمام ، هي الإدارة الوسطى -
إدارة التعليم المدني دون الجامعي والعالي ، لأنها - في تطورها - تعد
صورة صادقة للحياة التعليمية الكدرة ، التي نمت وتطورت تطورا
لا يعكس منطقا ، ولا يدل على وعي ، أو احساس وطني .

وسوف نبدأ بالحديث عن هذه الإدارة الوسطى للتعليم ، نتبعه
بالحديث عن (وزارة التعليم العالي) ، ثم نختمه بالحديث عن (وزارة
الأوقاف ، وشئون الأزهر) .

(١) وهي التي كانت تسمى (وزارة التربية والتعليم) ، قبل التعديل
الوزاري الذي تم في مارس ١٩٧٦ ، وضمت فيه وزارتتا (التربية والتعليم)
و (التعليم العالي) في وزارة واحدة ، هي (وزارة التعليم) .
إلا أن هذا الضم لم يستتبعه تغيير في أجهزة وإدارات الوزارتين ،
وانما كان هذا الضم مجرد اسناد الوزارتين الى وزير واحد .

(٢) هي (وزارة التعليم العالي) ، قبل التغيير الوزاري في مارس
١٩٧٦ ، وأجهزتها باقية كما هي ، رغم الضم .

(٣) تشرف هذه الوزارة على التعليم العالي والتعليم دون العالي

على السواء من قديم .

١ - وزارة التعليم والبحث العلمى

وهى المسئولة عن ادارة التعليم المدنى فى مصر اليوم . وقد بدأت هذه الادارة بسيطة ، تابعة (لديوان الجهادية) منذ انشائه سنة ١٨٢١ ، وظلت تابعة لهذا الديوان ، حتى اتشء (ديوان المدارس) سنة ١٨٣٧ .

وقد اصاب هذا الديوان بعض ما اصاب نظام التعليم من قلاقل و ازدهار ، فقد اُغلق فى عهد عباس ، ثم أعيد افتتاحه ، ثم أعيد اغلاقه فى عصر سعيد ، ثم افتتح ثانية فى عصر اسماعيل ، وفى عهده تغير اسمه الى (نظارة المعارف العمومية) ، بإنشاء أول مجلس للنظار (الوزراء) فى مصر سنة ١٨٧٨ .

وفى اثناء الحرب العالمية الاولى (سنة ١٩١٥) ، تغير اسمها الى (وزارة المعارف العمومية) ، ثم تحولت - بعد الثورة - الى (وزارة التربية والتعليم) ، لتدل على تحول ارادته الثورة فى فلسفة الوزارة وأهدافها - على حد تعبيرها .

وقد كانت هذه الوزارة سببا أساسيا من أسباب فشل السياسة التعليمية المصرية ، ولذلك تعرضت مرات عديدة (للتجريح) العنيف ، فالخبير الانجليزى مستر مان ، يشير سنة ١٩٢٩ ، الى أن هذه الادارة التعليمية تؤدي « الى انحطاط القوة الحيوية فى نظام التعليم ، وتثبيط نمو القوة الذاتية وملكة الابتكار لدى المعلمين » ، ويرى أنه « لتشجيع الجمهور فى الأقاليم على التعاون الفعلى فى أمور التعليم ، يستحسن أن ينظر فى أقصى ما يتسنى للوزارة أن تتخلى عنه ، من سلطاتها الحالية ، الى نخبة من الهيئات المحلية » (١) .

كما يعزو أحمد نجيب الهلالي كل مشكلات التعليم الثانوى سنة ١٩٣٥ اليها ، فيرى أن « من خطأ الرأى أن يسارع الباحث الى القطع بأن علاج هذه الحال لا يكون الا فى المدرسة » . « وأساس العلة فى رأينا هو الادارة التعليمية ، هو فى طريقة الاشراف على المدارس ، هو بعبارة صريحة

(١) تقرير عن بعض نواحي التعليم فى مصر (مرجع سابق) ،

في وزارة المعارف » ، « الهيئة المركزية المشرفة على التعليم » (١) .

ثم يرى طه حسين سنة ١٩٣٨ ، أن سر فساد هذه الادارة التعليمية المركزية ، هو أنها صارت جزءا من الحياة السياسية المصرية ، فصارت صورة سيئة لفسادها ، وصارت « بعيدة كل البعد عن أن تعرف لنفسه شخصية ممتازة » ، فهي « مرآة صافية ، أو قل مرآة كدرة ، للحياة السياسية في مصر » (٢) .

ثم تأتى المذكرة بأراء مفتشى وزارة المعارف في نفس العام ، فتلقى لنا نظرة موضوعية على هذه الادارة المركزية ، وترى أنه « لا يجوز تطبيق اللامركزية في قطر بلغت فيه نسبة الأمية حوالى ٨٠٪ » ، كما أن « مصر تكاد تكون وحدة جغرافية متجانسة » ، وأهلها « لا ينزعون إلى فكرة الاستقلال المحلى » (٣) .

ورغم ذلك ، تنصح المذكرة بتقسيم القطر إلى ثماني مناطق تعليمية ، وبهذه النصيحة أخذت الوزارة سنة ١٩٣٩ ، فأصدرت القرار الوزاري رقم ٥٠٢٨ لسنة ١٩٣٩ ، بإنشاء ثماني مناطق تعليمية ، زاد عددها إلى ١١ منطقة سنة ١٩٥٠ ، ثم ٢٨ منطقة (مديرية للتربية والتعليم) حاليا .

واعتبرت هذه الخطوة سيرا في طريق اللامركزية ، فتبعتها خطوات وخطوات ، وصلت بها إلى وضعها الحالي - كما سنعرضه فيما يلي .

وقد كانت هذه الوزارة مسئولة عن أمور كثيرة ، هي اليوم تابعة لوزارات أخرى ، فكانت قبل الثورة مسئولة عن دار الكتب والمتاحف (الثقافة) ، وعن الاذاعة (الاعلام) ، وعن دار الآثار (السياحة) ، وعن مجمع اللغة العربية ، بالإضافة إلى مسئوليتها عن الجامعات والمعاهد العليا (التي ظلت حتى مارس ١٩٧٦ تابعة لوزارة التعليم العالي) ، قبل أن تضم الوزارتان الثانية) .
وقد تطورت أجهزة وزارة التربية والتعليم كثيرا بعد الثورة ، بزيادة

(١) منهج التعليم الثانوي للبنين ، مبصرا بتقرير وزير المعارف ، وبمذكرة تفسيرية ، لخطة الدراسة والمنهج - سبتمبر ١٩٣٥ - وزارة المعارف العمومية - المطبعة الأميرية ببولاق - ١٩٣٥ ، ص ٤٠٢ .
(٢) طه حسين (مرجع سابق) ، ص ١٣٧ .

(٣) مذكرة بأراء مفتشى وزارة المعارف ، في مشروع تعديل الادارة المركزية للتعليم - مطبعة المعارف بشارع الفجالة بمصر - ١٩٣٨ ، ص ٧ .

الأعباء الملقاة عليها ، مما استدعى اضطلاعها بالادارات ذات الطابع (التعليمي) فقط ، في المدارس والجامعات ، ثم أنشئت (وزارة التعليم العالي) سنة ١٩٦١ ، لتكون مسؤولة عن الجامعات والمعاهد العليا ، ولتكون (وزارة التربية والتعليم) مسؤولة عن التعليم المدني دون العالي وحده ، ثم ضمت الوزارتان معا في مارس ١٩٧٦ تحت اسم (وزارة التعليم) ، دون أن يؤدي هذا الضم الى تغير في أجهزة احدهما ، ثم أضيف البحث العلمي الى الوزارتين في التعديل الوزاري الذي تم في أكتوبر ١٩٧٧ ، فصارت الوزارة تسمى (وزارة التعليم والبحث العلمي) .

وسوف نركز حديثنا ونفصله عن ادارة التعليم المدني دون العالي (وزارة التربية والتعليم سابقا) ، ثم نتحدث - بعده - عن ادارة التعليم المدني العالي .

(١) ادارة التعليم المدني دون العالي :

ويمكن توضيح تنظيم وادارة التعليم المدني دون العالي (وزارة التربية والتعليم قبل مارس ١٩٧٦) ، بالحديث عن مستويين منها ، هما : المستوى المركزي (أو القومي) ، والمستوى الاقليمي (أو المحلي) ، كما يرينا ذلك الشكل التوضيحي رقم (٩) .

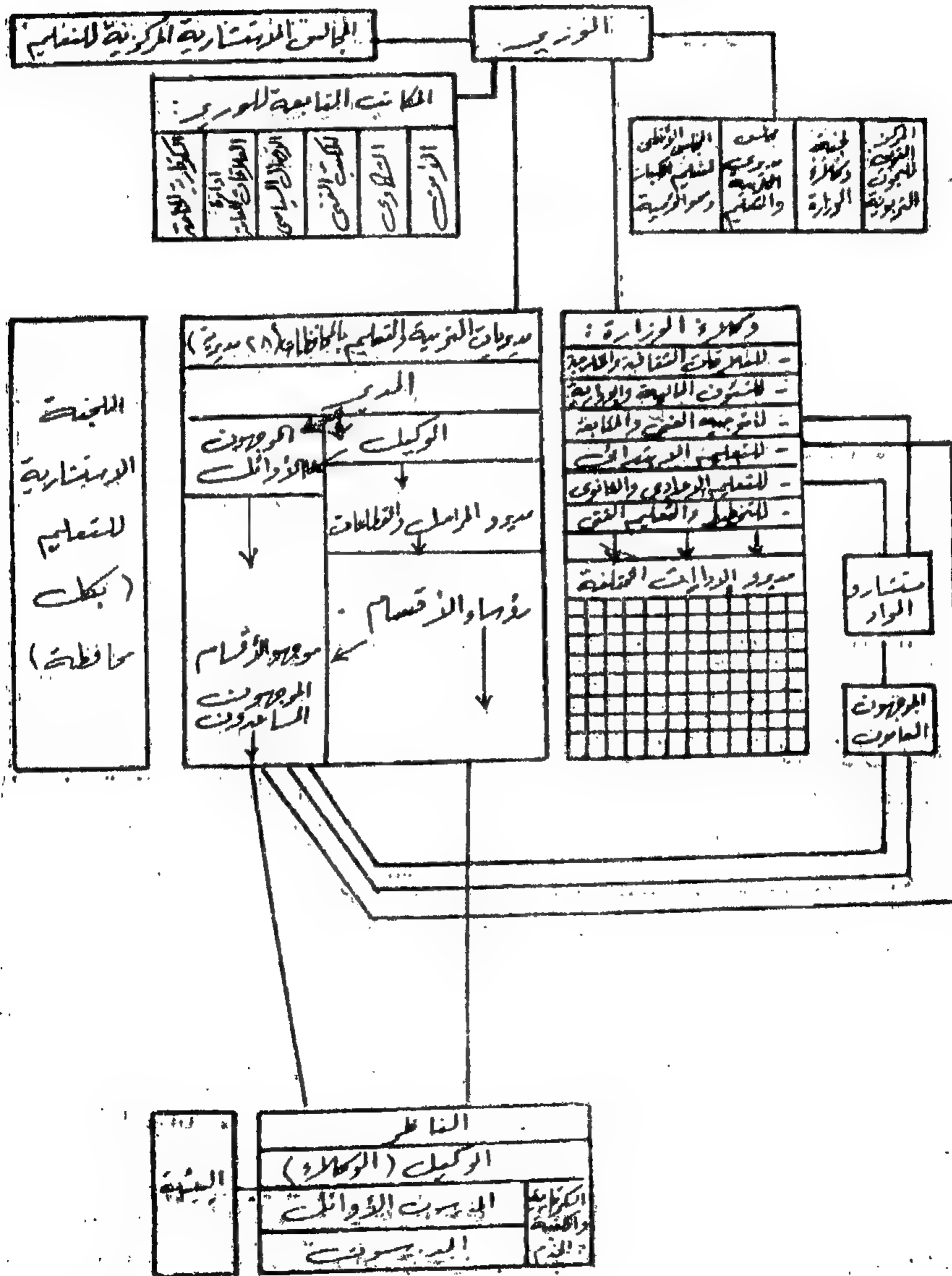
١ - على المستوى المركزي (القومي) :

(١) وزير التعليم : وهو المسئول - سياسيا - عن تنفيذ خطة الدولة في التعليم ، العالي ودون العالي ، أمام رئيس الجمهورية ومجلس الشعب . وللوزير سلطات واسعة ، يكفلها له القانون ، فهو الذي يتولى رسم السياسة العامة للوزارة ، ويقوم بتنفيذها ، مستعينا في ذلك بأجهزة الوزارة واداراتها المختلفة ، وبكبار العاملين فيها ، وبالمجالس المتخصصة والاستشارية فيها ، كالمركز القومي للبحوث التربوية ، والمجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية ، ومجلس مديري التربية والتعليم (في المحافظات) ، ولجنة وكلاء الوزارة . وبعض هذه المجالس - ويرأسها الوزير جميعا - تضم - الى جانب رجال التربية - أحيانا - مندوبين عن وزارات وهيئات أخرى ، كالجامعات ، والاتحاد الاشتراكي ، والطلبة أحيانا .

(٢) وكلاء الوزارة : وهم المستوى الثاني في الهرم الإداري لوزارة التعليم ، وهم يعينون بقرار جمهوري ، بناء على اقتراح الوزير . وهم مسئولون عن مهام محددة داخل الوزارة ، كالتعليم الابتدائي ، أو التعليم

شکل توضیحی رقم (۷)

بسم الله
وزارة التربية والتعليم في مصر



الإعدادي والثانوي ، أو التوجيه الفني والمتابعة ، أو التخطيط ،
أو الشؤون المالية والإدارية ، إلا أنهم - بحكم وظائفهم - أعضاء في
المجالس الاستشارية ، التي يرأسها الوزير ، والتي تقرر السياسة
التعليمية العامة (١) .

ولكل وكيل وزارة جهاز يتبعه في الوزارة ، يختلف عن بقية الأجهزة
التي تتبع غيره من الوكلاء ، حسب طبيعة العمل المكلف به ، أو المسؤول
منه . ويتكون هذا الجهاز من عدة إدارات ، يرأس كلا منها مدير عام .

(٣) المديرون العامون : وهم الذين يرأسون الإدارات المختلفة ،
المتابعة لوكيل - أو وكلاء - الوزارة ، فوكيل الوزارة للتعليم الابتدائي
مثلاً يشرف على عدة إدارات ، منها : الإدارة العامة للتربية الرياضية
والاجتماعية ، وإدارة تنسيق المعلمين ، وإدارة التربية الخاصة ، وإدارة
الصحافة المدرسية ، وإدارة دور المعلمين والمعلمات ، وإدارة تعليم الكبار
ومحو الأمية ، وهكذا .

ويرأس كل إدارة من هذه الإدارات مدير عام .

كما تنقسم كل إدارة من هذه الإدارات إلى إدارات - أو أقسام -
أخرى ، أقل منها ، ولكنها لا تعيننا هنا .

ويمكن أن نميز هنا بين نوعين من المديرين العامين ، هما :

(١) المديرون الإداريون بالوزارة : الذين يتولون وظائف (إدارية)
خالصة ، كالإدارات التابعة لوكالة الوزارة للتعليم الابتدائي ، التي
سبق الحديث عنها .

(ب) مستشارو المواد الدراسية : الذين يتولون وظائف (فنية)
خالصة ، في ديوان الوزارة ، تتعلق بعملية التعليم ذاتها ، من مناهج
ومدرسين وطرق تدريس وإشراف فني وغيرها ، مما يضمن سلامة
التعليم . وقد كانوا من قبل يسمون (بعمداء التفتيش) ، أو (عمداء
المفتشين) . وهم يتبعون وكيل الوزارة للتعليم الإعدادي والثانوي ،
وكيل الوزارة للتوجيه الفني والمتابعة (حسب المواد الدراسية التي
يشرفون عليها) ، والإدارة العامة للبحوث الفنية .

(١) لم نشر هنا إلى تنظيمات خاصة بالتعليم الجامعي والعالى ،
وانمنا اقتصرنا على التعليم دون الجامعي وحده ، لأن للتعليم الجامعي
والعالى تنظيماته وإدارته الخاصة ، التي سوف نشر إليها فيما بعد .

ولما كانت وظائفهم فنية بالدرجة الأولى ، فإنهم يشتركون في لجان بحث المناهج والكتب ، ويعملون على تطوير المناهج بصفة مستمرة ، ويستعينون في سبيل ذلك بكل من يرون الاستعانة بهم ، من أساتذة الجامعات ، ورجال التربية ، كما ينتقلون الى المدارس ، ومديريات التربية والتعليم ، للاتصال بالعلماء على الطبيعة ، من المدرسين والمفتشين ، والوقوف على المشاكل الفنية التي تواجههم ، والعمل على تدليلها .

ويتبع مستشارى المواد الدراسية اداريا : **الموجهون العامون** ، الذين يعتبرون عيوننا لمستشارى المواد على الواقع التعليمى في مراد تخصصهم ، فهم الذين يزورون المدارس ومديريات التربية والتعليم ، ويكتبون تقارير عما يرونه لمستشارى المواد ، تتم في ضوءها دراسة المشكلات الفنية ، التي تعترض طريق المدرسين والمدارس .

أى أن عمل الموجهين العامين يتعلق بالواقع ، بينما يتعلق عمل مستشارى المواد بالمسائل الأكاديمية الخالصة .

٤ - **مديرو التربية والتعليم بالمحافظات** : وسوف يأتى الحديث عنهم ، عندنا للمستوى الثانى (الاقليمى أو المحلى) .

٢ - **على المستوى الاقليمى (المحلى)** :

وترتبط (مديرية التربية والتعليم) بكل محافظة ، بالوزارة المركزية من جانب (عن طريق مجلس مديري التربية والتعليم ، الذى يرأسه الوزير) ، وبأجهزة الحكم المحلى من جانب آخر (عن طريق مجلس المحافظة) ، وبالأجهزة الشعبية فى المحافظة من جانب ثالث .

و (مديرية التربية والتعليم) بوضعها الحالى ، صورة مصفوفة لوزارة التربية والتعليم على المستوى المركزى أو القومى ، بكل علاقاتها وتفاعلاتها (١) ، وهى نتيجة من نتائج قانون الادارة المحلية الصادر سنة ١٩٦٠ ، والذى يقسم الجمهورية الى ٢٥ محافظة ، يدير كلا منها محافظ ، يصدر بتعيينه قرار من رئيس الجمهورية ، وله صلاحياته فى محافظته ، من حيث تنفيذ القوانين والتشريعات ، وتنفيذ قرارات مجلس المحافظة ، وانشاء وادارة المرافق والأعمال ذات الطابع المحلى .

(١) ونحن نقصد هنا ادارة التعليم المدنى دون الجامعى والعالى ، فى القاهرة ، وهى أحد شقين ، تقوم عليهما (وزارة التعليم) الحالية ، كما سبق .

ثم تنقسم كل محافظة اداريا الى مدن وقرى ، لكل منها مجلس .
يقوم بمهام يحددها له القانون .

ويشكل مجلس المحافظة من المحافظ (رئيسا) ، وأعضاء مجلس المحافظة ، الذين ينقسمون الى نوعين : أعضاء معينون بحكم وظائفهم ، وهم مديرو الوزارات الحكومية في المحافظة ، كمدير الزراعة ، ومدير التربية والتعليم ، ومدير الصحة ، ومدير الأمن . وغيرهم - وأعضاء منتخبون ، يمثلون لجنة الاتحاد الاشتراكي بالمحافظة والمجلس المحلى بها .

وتقوم مديرية التربية والتعليم بتنفيذ السياسة التعليمية التى نحددها وزارة التربية والتعليم ، وتنفيذ المناهج الدراسية التى تقررها الوزارة ، وتنظيم العطلات التى تقررها الوزارة ، بما يلائم الظروف المحلية ، كما تقوم بالاشراف على التعليم الثانوى ودور المعلمين ، وعلى المدارس الأخرى فى المدن والقرى ، التى ليست بها مجالس .

والتقسيم الإدارى للبلاد على هذا النحو ليس جديدا ، فهو يعود الى العصر التركى ، الذى قسم البلاد الى ١٦ اقليما ، ولما جاء محمد على الى الحكم ، غير هذا التقسيم ، وجعل من مصر سبع مديريات (٤ فى الوجه البحرى ، و ٣ فى الوجه القبلى) وخمس محافظات فى المدن الكبرى (١) .

وظل عدد هذه الوحدات الإدارية ، عبر تاريخ مصر الحديث ، يزيد مرة ، وينقص أخرى ، حتى صدر القانون الأخير للإدارة المحلية ، رقم ٧٥ لسنة ١٩٧١ ، الذى صدر فى ٣ ديسمبر سنة ١٩٧١ . مع مجموعة قوانين إعادة تنظيم الدولة .

وبدأت مجالس المديريات هذه تدخل فى تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، منذ سنة ١٨٨٠ ، حيث لفت (قومسيون تنظيم المعارف) النظر إليها ، وقرر أن « الحاجة ماسة الى أن يساهم الأهالى مساهمة فعالة ، فى انشاء وصيانة مدارس التعليم الابتدائى ، التى ستنشأ فى بلادهم ، ويفيدون منها فائدة مباشرة ، هذا الى أنه « سيكون اعتماد الأهالى بالمدارس التى يساهمون فى الصرف عليها ، أعظم من اهتمامهم بالمدارس الأميرية الصرفة » (٢) . وفى العقد الأول من القرن العشرين (سنة ١٩٠٩) ،

(١) عبد الرحمن الرافعى بك : مصر محمد على - الطبعة الثالثة - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٥١ ، ص ٦١٨ ، ٦١٩ .

(٢) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر ، من نهاية حكم محمد على ، الى أوائل حكم توفيق (١٨٤٨ - ١٨٨٢) - الجزء الثالث - ملحقات بأهم الوثائق واللوائح التعليمية ، ومراجع البحث - وزارة المعارف العمومية - ١٩٤٥ ، ص ٢٠١ .

تولت هذه المجالس بالفعل « بغض المسؤوليات التعليمية » ، حيث « أصبحت لهذه المجالس سلطة الاشراف الادارى على بعض المدارس ، الخاصة بالتعليم بالمرحلة الاولى ، وخاصة التعليم في الكتاتيب ، ثم خولت قرض ضرائب محلية ، بدأت بنسبة ٥ ٪ ، ثم زيدت الى ١٠ ٪ ، واجيز اتفاق الضريبة كلها في الخدمات التعليمية » (١) .

ولقد قامت مجالس المديریات ، بامكانياتها المحدودة ، بدور لا ينكر في الحركة التعليمية في مصر الحديثة ، خاصة في المرحلة الاولى ، حتى أن عدد المدارس الأولية التابعة لها ، بلغ ٣٥١٥ مدرسة سنة ١٩٤٧ ، بينما لم يزد عدد المدارس الأولية التابعة لوزارة المعارف — بكل امكانياتها الواسعة — عن ٧٤٨ مدرسة ، مضافا اليها ٢٩١ مدرسة نموذجية (٢) .

غير أن تطورات الأمور في مصر بعد الحرب العالمية الثانية ، خاصة مع مطلع النصف الثاني من القرن العشرين ، كما رأيناها في المقدمة التاريخية لهذا الفصل (٣) — قد أدت الى نقل اختصاصات مجالس المديریات ، المتعلقة بشئون التعليم ، الى وزارة المعارف العمومية ، بموجب القانون رقم ١٠٨ لسنة ١٩٥٠ ، ثم تقرر في سنة ١٩٥١ أن يدرج كل مجلس مديرية في ميزانيته السنوية ، مبلغا يعادل ٦٦ ٪ من ضرائب الأطيان ، و ١ ٪ من ضرائب المجالس البلدية ، ثم عدلت هذه النسبة الأخيرة الى ١٠ ٪ ، بعد الثورة ، بموجب القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ — وأن تدفع « المبالغ المتجمعة من ذلك ، والمبالغ التي تخصص للتعليم الابتدائي ، من ميزانيات مجالس المديریات ، الى مؤسسة ابنية التعليم ، لتتولى انفاقها على الانشاءات الجديدة » (٤) .

وبواضح من هذا التطور ، أن دور مجالس المديریات ، كان تخفيف العبء المالى عن وزارة المعارف العمومية — ثم وزارة التربية والتعليم — بالدرجة الاولى .

ولتخفيف العبء الادارى ، ظهرت المناطق التعليمية سنة ١٩٣٩ ،

(١) علاقة التعليم في المرحلة الاولى بالحكم المحلى (مرجع سابق) ، ص ٢٠١ .

(٢) أبو خلدون ساطع الحصرى : حولى الثقافة العربية — السنة الاولى (مرجع سابق) ، ص ٤١٤ ، ٤١٥ .

(٣) ارجع الى ص ٤٣٩ وما بعدها من الكتاب .

(٤) علاقة التعليم في المرحلة الاولى بالحكم المحلى (مرجع سابق) ، ص ٢٠١ .

كثير من آثار مذكرة مفتشى وزارة المعارف سنة ١٩٣٨ ، التى أشرنا إليها عند حديثنا عن إدارة التعليم على المستوى المركزى أو القومى (١) .

غير أنه ثبت بالتجربة ، أن خلق هذه المناطق ، قد زاد من العبء الإدارى ، ولم يخفف منه ، ومن ثم كانت تجربة منطقة الجيزة التعليمية سنة ١٩٥٤ ، حيث أعطيت المنطقة سلطات واسعة للتصرف فى شئونها ، دون الرجوع الى الوزارة ، وبنجاح المنطقة فى تسيير شئونها ، ونجاح التجربة - بالتالى - صدر القرار الوزارى رقم ٤٥٩ لسنة ١٩٥٥ ، بشأن تنظيم المديريات التعليمية ، الذى كان بمثابة (ثورة) فى الفلسفة الادارية بالوزارة ، حتى أطلق عليه اسم (دستور الوزارة) ، كما صدر القرار الوزارى رقم ٤٦٠ لسنة ١٩٥٥ ، بشأن تنظيم أجهزة الوزارة والمديريات التعليمية ، وتحديد العلاقات بينهما ، فى ضوء القرار الاول (رقم ٤٥٩) .

ثم كانت الطفرة التالية فى إدارة التعليم فى مصر ، هى قانون الادارة المحلية سنة ١٩٦٠ ، والتعديلات التى أدخلت عليه ، فى سنتى ١٩٦١ و ١٩٦٢ ، ثم التعديلات الأخيرة سنة ١٩٧١ (مع مجموعة قوانين إعادة تنظيم الدولة) - وأخيرا صدور قانون الحكم المحلى رقم ٧٢ لسنة ١٩٧٥ ، الذى كان أكثر اتجاها نحو اللامركزية ودعم الحكم المحلى .

وبموجب هذا القانون ، صارت المناطق (مديريات التربية والتعليم) « مسئولة عن نقل وترقية المدرسين ، وهى من المهام التى كانت تقوم بها الوزارة المركزية » (٢) ، كما أصبحت مسئولة عن أمور أخرى كثيرة ، سوف نشير إليها ، كما صارت مجالس المدن مسئولة عن التعليم الإعدادى ، والثانوى الفنى ، والثانوى العام ، والمدارس الابتدائية ، فى جهاتها (٣) .

وقد بدأت السلطات المحلية (مديريات التربية والتعليم) ، منذ السنة الاولى لصدور قانون الادارة المحلية سنة ١٩٦٠ ، تمارس مسئولياتها ، فقد عهد اليها القرار الجمهورى رقم ١١٨٨ لسنة ١٩٦٠ ، بوضع الميزانيات الخاصة بها ، كما عهد ب « تنفيذ مشروعات المباني المدرسية ، بمشروع السنوات الخمس ، الى وزارة التربية والتعليم ،

(١) أرجع الى ص ٤٦٥ ، ٤٦٦ من الكتاب .

(2) Education in the United Arab Republic ; Documentation Centre for Education, Cairo (United Arab Republic, Ministry of Education), 1962, p. 1.

(3) Ibid., p. 3

بالاشتراك مع المجالس المحلية « (١) ، توفير الوقت والمال ، على أن تشرف السلطات المحلية على التنفيذ ، حتى تتاح للأهالى فرصة الاشتراك في مشروعات المباني .

وقد أعطت الدولة المحافظين ، سلطات رئيس الجمهورية في محافظاتهم ، وأعطت لهم حق ممارسة هذا الحق ، مع أول يناير ١٩٧٩ ، وبذلك أعطى مدير التربية والتعليم في المحافظة سلطات وزير التربية والتعليم في محافظته .

ثم تبع ذلك ، صدور القرار الوزارى رقم (٧٦) بتاريخ ١٧/٤/١٩٧٩ ، (بشأن انشاء مدارس تجريبية ملحقة بكلية التربية) ، الذى تنص مادته الرابعة على أن « يشكل بكل محافظة تنشأ بها مدارس تجريبية - طبقا للقواعد الواردة بهذا القرار - مجلس للمدارس التجريبية على النحو الآتى :

- عميد كلية التربية بالمحافظة (رئيسا) .
- مدير التربية والتعليم بالمحافظة (أو الادارة التعليمية) .
- وكيل مديرية التربية والتعليم للتعليم العام .
- اثنين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ، يختارهما عميد الكلية « (٢) . . . الخ .

كما تنص المادة الثامنة من هذا القرار ، على أنه « يجوز تشكيل مجلس أعلى للمدارس التجريبية على مستوى الوزارة ، ويصدر بتشكيل هذا المجلس ، وتحديد اختصاصاته ، قرار من الوزير « (٣) .

ومعنى ذلك أن النية تتجه الى تحقيق لون من ألوان الربط بين كليات التربية - وأساتذتها - وإدارة التعليم على المستوى الاقليمى

-
- (١) دراسات احصائية ، عن مباني المدارس الرسمية ، والخاصة المعانة - وزارة التربية والتعليم - ادارة الاحصاء - الاحصاءات الادارية - أغسطس ١٩٦١ ، ص ١ - من تقديم البحث .
 - (٢) قرار وزارى رقم (٧٦) بتاريخ ١٧/٤/١٩٧٩ ، بشأن انشاء مدارس تجريبية ملحقة بكلية التربية (المادة الرابعة) .
 - (٣) قرار وزارى رقم (٧٦) (المرجع السابق) (المادة الثامنة) .

أو المحلى ، كما تم الربط - من قبل - بين هذه الإدارة ، والشعب في كل محافظة .

ويلقى على مديريات التربية والتعليم ، بموجب القانون رقم ٥٧ لسنة ١٩٧١ ، ما ألقاه عليها القانون رقم ١٢٤ لسنة ١٩٦٠ ، من مسئولية إدارة التعليم محليا ، بما يتفق مع المخطط القومي العام ، كما يلقى عليها - في مجال التعليم غير المباشر - مسئولية تعميم دور الكتب والمتاحف ومراكز الثقافة الشعبية ، والتربية الأساسية ، وتشجيع التربية الرياضية ، وتيسير التدريب العسكى (١) .

وتتدرج إدارة التعليم على المستوى الاقليمى - أو المحلى - في مصر ، على النحو التالى ، كما يرينا ذلك الشكل التوضيحي رقم (١٠) :

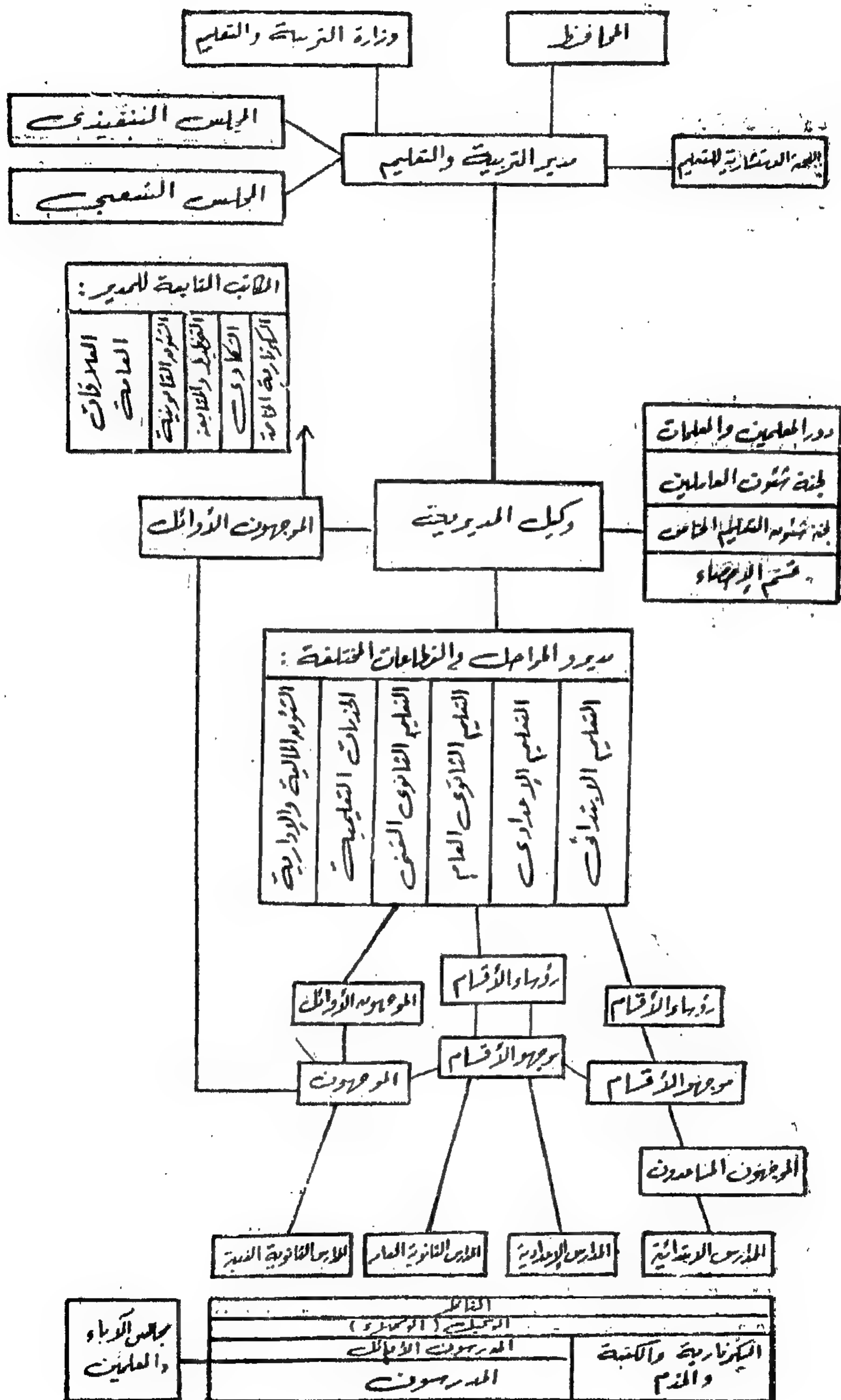
١ - مدير التربية والتعليم : هو يمثل وزير التربية والتعليم في المحافظة ، وهو في عمله يتصل بالوزارة المركزية من جانب ، وبالمحافظ من جانب آخر ، وبالمجالس المحلية والشعبية في المحافظة من جانب ثالث .

ولا ينفرد مدير التربية والتعليم بالأمور المتعلقة بالتعليم - دون الجامعى - وحده ، بل تشترك معه فيه هيئات متعددة ، منها : المجلس الاستشارى (كهيئة فنية) - والمجلس التنفيذى ، الذى يضم مديرى الوزارات الحكومية المختلفة بالمحافظة ، لتنسيق التربية والتعليم مع بنية الخدمات الحكومية التى تقدمها المحافظة ، كالصحة والزراعة والداخلية والشئون الاجتماعية والشئون البلدية والأشغال والمواصلات - والمجلس الشعبى ، الذى يضم أعضاء منتخبين ، يمثلون لجنة الاتحاد الاشتراكى بالمحافظة ، والذى يعتبر برلمان المحافظة (كهيئة شعبية) ، وكذلك لجنة الحكم المحلى بها .

ويعتبر ضم المجلس الشعبى الى مجلس المحافظة ، من مستحدثات القانون رقم ٥٧ لسنة ١٩٧١ ، كما يعتبر اسم (المجلس التنفيذى) وهو الاسم الذى أطلقه ذلك القانون على (مجلس المحافظة) فى قانون ١٩٦٠

(١) قرار رئيس الجمهورية العربية المتحدة ، بالقانون رقم ١٢٤ لسنة ١٩٦٠ ، باصدار قانون نظام الادارة المحلية ، ومعه لائحته التنفيذية - الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية - القاهرة - ١٩٦٠ - المادة (١٩) .

شكل توضيحي رقم (١٠)
إدارة النظيم على المستوى الإداري (المحلي) في مصر



للإدارة المحلية (١) .

ويضم (المجلس الشعبي) أعضاء من لجان الاتحاد الاشتراكي والشباب ، وممثلات للنشاط النسائي في المراكز والأقسام ، ويصدر بتشكيله قرار من رئيس الجمهورية ، وله سلطة الرقابة على الهيئات التنفيذية ، ومحاسبتها ، وكذلك اقتراح السياسات واتخاذ القرارات والتوصيات الخاصة بالأمور ذات الطابع المحلي ، ومن بينها التعليم .

أما (المجلس التنفيذي) ، فيرأسه المحافظ ، وهو يضم الأعضاء المعيّنين بحكم وظائفهم ، ويصدر بتشكيله قرار من رئيس الوزراء . وهو يعتبر مسئولاً أمام (المجلس الشعبي) عن اتخاذ الإجراءات اللازمة لوضع قراراته موضع التنفيذ .

وأما (المجلس الاستشاري) ، فهو برئاسة المحافظ ، ونياية مدير التربية والتعليم ، وعضوية أمين الاتحاد الاشتراكي ، والمديرين المساعدين للتعليم الابتدائي والاعدادي والثانوي ، وممثلى مجالس الآباء ، وهو يختص ببدء الرأي في كل ما يتعلق بالسياسة التعليمية في المحافظة .

٢ - وكيل المديرية : وهو المسئول عن جميع الأعمال التنفيذية بالمديرية ، وهو ينوب عن المدير عند غيابه ، كما يشرف مباشرة على دور المعلمين والمعلمات وإدارة الاحصاء ، ويرأس شئون التعليم الخاص ، وشئون العاملين ، ويشرف على عمل مديري المراحل التعليمية المختلفة ، وعلى مديري القطاعات المختلفة بالمديرية ، وعلى مختلف ألوان النشاط التعليمي التي تقوم بها المديرية .

٣ - مديرو المراحل والقطاعات المختلفة : حيث يشرف على كل مرحلة من مراحل التعليم ، مدير مسئول ، فهناك مدير مسئول عن التعليم الابتدائي ، وآخر عن التعليم الاعدادي ، والثانوي العام ، والثانوي الفني ، كما يشرف على الخدمات مدير ، ويشرف مدير آخر على الشئون المالية والإدارية ، وهكذا .

ويشرف مديرو المراحل التعليمية ، على تنفيذ أهداف الوزارة

(١) قرار رئيس الجمهورية ، بالقانون رقم ٥٧ لسنة ١٩٧١ ، بشأن الهيكل المحلي - الهيئة العامة لشئون الطابع الأميري - ١٩٧١ - المادة (١) .

وفلسفة التعليم ، في مدارس تلك المرحلة ، وكذلك على تنفيذ سياسة
القبول بها ، وكذلك على الامتحانات ، وعلى حل مشكلات المدرسين
والطلاب بها ، كما يقومون بالإشراف الإداري على الموجهين ، وإبلاغ ذلك
كله إلى الإدارة العامة للمرحلة بالوزارة ، هذا بالإضافة إلى كتابة تقارير
عن المباني والأوان النشاط المختلفة ، في المدارس التابعة للمرحلة التي
يشرف عليها المدير .

ويتبع وكيل المديرية مباشرة : **الموجهون الأوائل** بجميع المراحل ،
فيما عدا التعليم الثانوي الفني ، وهم يشرفون فنيا على سير العمل ، وعلى
تنفيذ المناهج ، وتوجيه موجهي المواد ، الذين يقومون بالتفتيش على
المدرسين ، وإعداد برامج التدريب اللازمة لهم ، وما إلى ذلك من وظائف
(فنية) ، بالإضافة إلى تفتيشهم على المدرسة ذاتها ، وعلى التلاميذ .

أما فيما يتصل بالثانوي الفني ، فإن للمواد الثقافية به موجهيها
وموجهيها الأوائل ، الذين يتبعون وكيل المديرية ، أما المواد الفنية ، فلها
موجهوها الأوائل وموجهوها ، الذين يتبعون مدير التعليم الفني .

٤ - **رؤساء الأقسام** : الذين يشرفون على تفتيش الأقسام ، حيث
يعين رئيس قسم لكل ستة من موجهي الأقسام في التعليم الابتدائي (يعين
موجه لكل مائة فصل في المدن ، ولكل سبعين فصلا في القرى ، وموجهون
للمواد بواقع موجهين اثنين للغة العربية ، واثنين آخرين للرياضيات ،
وموجه واحد لكل مادة أخرى) .

وفي التعليم الإعدادي والثانوي ، يعين رئيس قسم لكل مرحلة ،
إذا زاد عدد المدارس عن عشرين مدرسة ، ورئيس قسم للمرحلتين معا ،
إذا قل عدد المدارس عن ذلك .

ومهمة رئيس القسم ، هي الإشراف على تنفيذ السياسة العامة
المرسومة ، والإشراف على تنفيذ المناهج والخطط ، والأوان النشاط
المختلفة .

ويتبع رؤساء الأقسام - إداريا - عدد من **الموجهين** ، **والموجهين**
المساعدين (في المرحلة الابتدائية) كما سبق - أما فنيا ، فإنهم يتبعون
الموجهين الأوائل ، ووكيل المديرية (في حالة الإعدادي والثانوي العام
والمواد الثقافية بالثانوي الفني) ، أو مدير التعليم الفني (في حالة التعليم
الثانوي الفني) .

٥ - **نظام المدارس :** وهم الذين يشرفون - اداريا - بصورة عملية - على تنفيذ السياسة التعليمية العامة في المدرسة - الابتدائية او الاعدادية او الثانوية العامة او الفنية - وعلى سير العمل بها ، ووظائفهم متنوعة ومتعددة ، فنية وإدارية ، بالإضافة الى اشرافهم على مجالس الآباء والمعلمين ، وعلى تحقيق صلة المدرسة بالبيئة ، وغيرها .

وتتدرج ادارة المدرسة ، من الناظر - رئيسا - الى الوكيل (او الوكلاء) ، ثم المدرسين الأوائل ، حتى تصل في النهاية الى المدرس .

وبجانب هذا التدرج ، نجد تدرجا آخر اداريا ، يتمثل في سكرتير المدرسة ، ومدير المخازن ، والكتبة والخدم . وكل هؤلاء في خدمة ادارة المدرسة ومدرسيها وتلاميذها ، وهم عنصر مكمل للمدرسين في العملية التعليمية .

(ب) ادارة التعليم المدنى العالى :

بدأت ادارة التعليم العالى جزءا من ادارة التعليم العام في مطلع النهضة المصرية الحديثة ، فكانت (المدارس الخصوصية) او الكليات الجامعية فيما بعد ، تابعة (لديوان الجهادية) ، ثم (لنظارة المعارف) ، ثم (لوزارة المعارف العمومية) ، ثم (لوزارة التربية والتعليم) - قبل ان تنشأ لها وزارة خاصة بها ، هي (وزارة التعليم العالى) ، سنة ١٩٦١ ، التى ألغيت في التعديل الوزارى الذى تم في مارس ١٩٧٦ ، وضمت وزارتا (التربية والتعليم) و (التعليم العالى) ، في وزارة واحدة سميت (وزارة التعليم) كما سبق .

وتتمتع الجامعات باستقلال تام في ادارة شئونها ، وقد منح رؤساؤها سلطات الوزير ، ماليا وإداريا ، للحرية في ادارة شئون جامعاتهم ، من خلال (مجلس الجامعة) في كل جامعة ، وهو يضم عمداء الكليات التابعة لكل جامعة .

كذلك تتمتع الكليات الجامعية بخرية تامة في ادارة شئونها ، في حدود ما يتفق عليه في مجلس الجامعة التابعة لها الكلية .

٢ - وزارة الأوقاف وشئون الأزهر

وهي وريثة نظام التعليم القديم - العريق - كله ، بما ورثته عن العثمانيين من أضر ومساجد جامعة وكتاتيب ، كانت تمثل كلها نظام التعليم القديم .

وكان أول من نبه الإذهان الى اصلاح نظام التعليم القديم ، هو الشيخ محمد عبيد (١٨٤٩ - ١٩٠٥ م) ، الذي وضع في العقد الاخير من القرن التاسع عشر (سنة ١٨٩٦) « لائحته في اصلاح التعليم الدينى في مدارس المملكة العثمانية ، رفع احدهما الى شيخ الاسلام في الآستانة ، ورفع الاخرى الى والى بيروت ، تتضمن اصلاح سورية ، واصلاح برامج التعليم الدينى ، والعناية به ، (١) .

وكان هدف الشيخ الامام من هذا الاصلاح جزءا من هدفه الأكبر ، الذى جند نفسه له طول حياته ، متأثرا فيه باستاذة جمال الدين الأفغانى (١٨٣٩ - ١٨٩٧ م) ، وهو الاصلاح الدينى ، وفهم الاسلام فهما صحيحا ، يعود فيه المسلمون الى كتاب الله ، ينظرون اليه نظرة (عصرية) ، ليجدوا فيه شفاء لنفوسهم ، وحلا لمشكلات دينهم ودنياهم (٢) .

فهو هدف يقوم على نفس الفلسفة التى أقام عليها مارتن لوتر (١٤٨٣ - ١٥٤٠) حركته الاصلاحية فى أوروبا سنة ١٥١٥ .

ولكن هذا الهدف الاسمى . مات بموت الامام ، وعادت النظرة الى التعليم القديم ، تتخذ طابعا (شكائيا) ، كذلك الطابع الذى ميز الاصلاح الذى اتجه اليه قبله ، ففي سنة ١٨٧٢ ، صدر - فى عهد الشيخ محمد الهدى العباسى - أول قانون ينظمه تنظيمها حديثا بتحديد مقررات للطلاب ، وتنظيم امتحانات ، وترتيب الناجحين (٣) ، وما الى ذلك من الأمور (الشكلية) ، التى تنفع عند (الوظيفة) ، ولكنها لا تمس جوهر العملية التعليمية ، ولا روح التعليم .

وقد توالى هذه القوانين ، التى تنظم الدراسة به على هذا النحو (الشكلى) ، مثل قانون سنة ١٩١١ ، ثم قانون سنة ١٩٣٠ ، الذى قسم الأزهر الى ثلاث

(١) حليم سيداروس : « الشيخ محمد عبيد » - الرائد - مجلة المعلمين - السنة السابعة - العدد الثانى - ديسمبر ١٩٦١ ، ص ١٩ .

(٢) عبد الرحمن الرافعى بك : عصر اسماعيل - الجزء الأول - الطبعة الثانية - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٤٨ ، ص ٢٠٤ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٢٠٣ .

مراحل (كالتعليم الحديث) ، هي : الابتدائية والثانوية والتعليم العالي ، ثم صدر سنة ١٩٣٦ ، قانون آخر ينظمه (وهو القانون رقم ٢٦ لسنة ١٩٣٦) ، أو يدعم تنظيمه السابق سنة ١٩٣٠ بتعبير أصح .

وواضح أن هذه الاصلاحات كلها ، التي أدخلت على التعليم بالأزهر ، قبل الامام وبعده ، « لم تنبعث من داخل الأزهر ، ولم تقم على أساس تطور حقيقى فى ثقافته وتفكيره ، فقد عنيت أكثر ما عنيت بالنظم والاضاع ، وأدت الى ما يؤدى اليه كل نظام مفروض من الخارج » (١) .

وكان آخر تعديل أدخل على نظام التعليم بالأزهر ، هو ذلك الذى أدخل عليه بموجب القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ ، بهدف أن يجعل منه « نظاما قديما ، وعصريا فى الوقت نفسه ، قادرا على أداء وظيفته المزدوجة ، فى ميدان الدراسات الدينية الاسلامية ، وفى ميدان العلوم الحديثة » (٢) .

كما عدل نظام الدراسة الابتدائية والثانوية به ، « بحيث يتهيا فيها الطلاب ، الى جانب دراساتهم الدينية والعربية ، للحصول على الشهادات الاعدادية والثانوية ، بأنواعها المختلفة ، لتتكافأ فرصهم مع فرص غيرهم من التلاميذ فى مدارس الدولة » (٣) .

وادارة التعليم فى الأزهر اليوم قريبة فى تنظيمها من ادارته فى وزارة التعليم .

ويرى الدكتور أحمد حسن عبيد ، أنه « كانت التربية التقليدية ، فيما قبل هى السائدة ، وكانت تكتسب من سمتها الدينية كل مقومات احترامها . وكان علماء الأزهر يعتبرون قادة الشعب وممثليه » ، « وبعد انشاء نظام تعليمى حديث تم تنويجه بانشاء أول وزارة للتربية فى مصر عام ١٨٣٧ ، بدأ مركز الأزهر والأزهريين يتأثر . فمعاهد التعليم الجديدة بدأت تعلم مواد جديدة ، وبدأت كذلك تعد طلابها للعمل فى مجتمع جديد ، ذى مسحة تتصل بالحضارة المعاصرة ،

(١) اسماعيل محمود القباني : دراسات فى تنظيم التعليم بمصر (مرجع سابق) ، ص ١٥٢ .

(2) Education in the United Arab Republic, 1962, O.P. Cit.,

p. 20.

(٣) تقرير عن تطور التربية والتعليم ، فى الجمهورية العربية المتحدة ، فى العام الدراسى ١٩٦١/١٩٦٢ - مركز الوثائق والبحوث التربوية (الجمهورية العربية المتحدة - وزارة التربية والتعليم المركزية) ، ص ١١ .

(م ٣١ - الأيدولوجيا والتربية)

وتخرج أناسا احتلوا وظائف ذات جباه وسطوة * * وأمام سيطرة هؤلاء الخريجين ونفوذهم ، وأمام قيادتهم الممتدة الى مختلف ميادين الحياة ، انحسر دور الأزهر ، وصار أكثر ما يسمعه المرء من أبنائه عن مكانته ، أمرا يصف ما كان ولا يتصل بما هو كائن » (١) .

فمكانة الأزهر ان تعود اليه الا اذا أعيد تشكيله وتشكيل معاهده وبرامجه وإدارته ، بحيث تتفق مع الرسالة التي من أجلها انشئ ، وبحيث تكون له - كما كان دوما - وظيفة يقوم بها في حياة هذه الأمة - وبدون ذلك سيظل الأزهر يتضاءل ، مهما أدخلت عليه من تحسينات وتعديلات * * لانها تعديلات وتحسينات ، تمسه من الخارج فقط ، مما يساعد في اظهار وضعه القلق ، لا في علاج الخلل الذي أصابه - في العصر الحديث .

الدور الشعبي في ادارة التعليم

كان التعليم قبل محمد علي تعليمًا (شعبيا) ، كما سبق ، بمعنى أن مسئوليته كانت مسئولية شعبية ، لا تتدخل الحكومة فيه ولا في شئونه * وبعد انشاء نظام التعليم الحديث في مصر ، ظهرت المسئولية الحكومية عن التعليم (الحديث) ، بينما ظل التعليم القديم كما هو - مسئولية شعبية .

وعندما ارتفعت الأصوات - في عصر اسماعيل - منادية باصلاح التعليم القديم ، ممثلا في الكتاتيب ، بدأ التفكير يتجه الى الشعب ليشارك في الاصلاح التعليمي - بالمسال أولا .

وكان (قومسيون تنظيم المعارف) سنة ١٨٨٠ ، أول من التفت الى اشتراك الشعب في ادارة التعليم ، فقد جعل « لعمد البلاد وأعيانها حقا في الشهادة للمؤدين ، وحضور امتحان القلامذة ، والنظر في إيرادات ومصروفات المدارس القائمة في بلادهم » (٢) ، كما اقترح « انشاء مجالس ، تسمى (المجالس المكتبية) في كل محافظة ومديرية ، توكل اليها ادارة التعليم في دائرتها ، كما اقترح فرض ضرائب محلية ، تخصص للتعليم ، وتوضع تحت تصرف هذه

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمي ، وبنيية السياسة التربوية (مرجع سابق) ، ص ٧٩ ، ٨٠ .

(٢) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم في مصر - الجزء الثاني (مرجع سابق) ، ص ٣٣٦ ، ٣٣٧ .

المجالس « (١) ، واقترح - بالاضافة الى ذلك - انه « لا غنى لناظر المعارف عن مجلس استشارى يعاونه ، على غرار ما هو موجود بكل البلاد الاخرى ، ومهمة هذا المجلس دراسة كل الاجراءات التى من شأنها ضمان حسن العمل بالمدارس ، ويتقدم التعليم ، بأن يضع برامج الدراسة ، ويعد اللوائح ، ويعملها ، ويقدم مشورته أخيرا فى كل المسائل التى يعرضها عليه سعادة ناظر المعارف .

ويتألف هذا المجلس - عدا رئيسه ناظر المعارف بحكم منصبه - من خمسة عشر عضوا ، وهم : وكيل الديوان العام ، والمفتش العام ، وأربعة أعضاء يختارون من مختلف الادارات ، وعضو مستقير ، وخمسة من نظار المدارس الخصوصية ، وعضوين من هيئة التدريس « (٢) .

وقد أنشئ المجلس بالفعل فى عهد الخديوى توفيق (٣) ، تحت اسم (اللجنة الاستشارية) ، ثم اختفى ، لعدم مساندة وتأييد حكومة الاحتلال له .

وكانت مقررات القومسيون ومقترحاته - كما سبق - هى أساس خلق مجالس المديریات ، كما كانت الأساس الذى قامت عليه أية مقترحات تالية ، لاشراك الشعب فى ادارة التعليم ، خاصة فى آخر ثلاثينات هذا القرن ، حيث رأى مؤتمر المفتشين سنة ١٩٣٨ « انشاء مجلس أعلى للمعارف » ، و « ايجاد هيئة فنية دائمة بالوزارة » ، وأن يشمل « المجلس الاعلى للمعارف » « ممثلين من وزارة المعارف والجامعة والازهر ورجال الاعمال ومديرى المصارف والصحافة والتجارة والمزارعين والاطباء ورجال القانون والمدارس الحرة وادارات التعليم الاهلية » ، و « تكون وظيفة هذا المجلس وضع السياسة العامة للتعليم ، وتحديد أغراضه ، فى مختلف المعاهد ، وابداء رأيه فى مشروعات المناهج وخطط الدراسة » (٤) الخ - وقد تشكل هذا المجلس بالفعل سنة ١٩٤٠ ، وكان يتكون من ٢٥ عضوا ، تسعة منهم من رجال وزارة المعارف العمومية ، وخمسة من رجال الجامعة ، وثلاثة من الموظفين الفنيين من غير رجال الوزارة والجامعة ،

(١) اسماعيل محمود القباني : سياسة التعليم فى مصر (مرجع سابق) ، ص ٦ .

(٢) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر - الجزء الثالث (مرجع سابق) ، ص ٢٥٥ .

(٣) ترجمة الأمر العالى ، المصدق على القانون العمومى لنظارة المعارف العمومية - مطبعة المالية ، التابعة للمطبعة الأهلية - ١٨٨٧ ، ص ٤ ، ٥ .

(٤) مذكرة بآراء مفتشى وزارة المعارف ، فى مشروع تعديل الادارة المركزية للتعليم (مرجع سابق) ، ص ١٠ .

و « ثمانية من المهتمين بشئون التعليم (من خارج الوزارات والجامعة) » ،
وصار « يستشار في اللوائح المنظمة للتعليم ، التي تصدر بقانون » ،
بحيث « يكفل الاستقرار والثبات لسياسة التعليم ، في غير تعطيل
للادارة » (١) .

وقد عاد الدور الشعبى الى المشاركة فى شئون التعليم المدنى دون الجامعى
(وزارة التربية والتعليم) ، بعد صدور قانون الادارة المحلية (سنة ١٩٦٠) ،
والقوانين المعدله له ، فصار على النحو التالى :

(ا) على المستوى القومى :

هناك عدة مجالس استشارية مركزية للتعليم ، يرجع اليها الوزير فى كل
ما يتصل بالسياسة التعليمية ، مثل (المجلس المركزى للتعليم العام) ،
و (المجلس الاستشارى للتعليم الفنى) ، و (المجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو
الأمية) ، و (اللجنة الاستشارية العليا لمجالس الآباء) ، وهى مجالس شبيهة
فى تشكيلها ووظيفتها (بالمجلس الأعلى للمعارف) ، الذى أنشئ سنة ١٩٤٠ .

فالمجلس المركزى للتعليم العام - مثلا - يرأسه وزير التربية والتعليم ،
ويتشكل من أحد مديرى الجامعات (يختاره المجلس الأعلى للجامعات) ، ووكلاء
وزارة التربية والتعليم للتعليم العام والخدمات المركزية والعلاقات الخارجية ،
وأحد وكلاء وزارة التعليم العالى (يختاره وزير التعليم العالى) ، وعميد كلية
التربية جامعة عين شمس ، ونقيب نقابة المهن التعليمية ، وممثلا للاتحاد
الاشتراكى العربى (تختاره الامانة العامة) ، وممثل الاتحاد العام لطلاب
المدارس الثانوية والفنية (يختاره مجلس الاتحاد) (٢) .

وبالاضافة الى هذه المجالس الاستشارية المركزية للتعليم ، يتبع مكتب
الوزير مكاتب وادارات مختلفة ، تربطه بالرأى العام ووسائل الاعلام وشكاوى
الجمهور والشئون المتعلقة بمجلس الشعب ، باعتباره عضوا فى السلطة التنفيذية
والادارية للدولة - كما رأينا عند الحديث عن وزير التربية والتعليم (٣) .

(١) عبد الحليم سالم : التعليم فى مصر - وزارة المعارف العمومية -
المراقبة العامة للثقافة - ادارة التعاون الثقافى - ١٨/١/١٩٤١ ، ص ٢٤ .
(٢) دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد منير مرسى (مرجع سابق) ،
ص ٣١٤ ، ٣١٥ .

(٣) أرجع الى ص ٤٦٧ من الكتاب .

وينطبق ذلك كله على وزارة التربية والتعليم ، كما ينطبق على وزارة التعليم العالي ، ووزارة الاوقاف وشئون الازهر .

وينطبق على الوزارات الثلاثة أيضا ، أنها جميعا تؤثر فيها بعض الهيئات والروابط على المستوى القومى ، بطرق مباشرة ، وطرق غير مباشرة ، من خلال اهتمامها بشئون التعليم فى مصر . ومن هذه الهيئات :

١ - رابطة التربية الحديثة ، التى أسست سنة ١٩٣٧ .

٢ - رابطة خريجي معاهد وكليات التربية ، التى تصدر (صحيفة التربية) .

٣ - نقابة المهن التعليمية ، التى أنشئت سنة ١٩٥١ ، وتصدر مجلة (الرائد) .

٤ - كليات التربية (ومن بينها كلية البنات جامعة عين شمس) ، وفى مقدمتها كلية التربية جامعة عين شمس ، التى لعبت دورا واضحا فى السياسة التعليمية ، منذ أنشئت سنة ١٩٢٩ ، تحت اسم (معهد التربية العالى للمعلمين) وقبل انضمامها لجامعة عين شمس ، حيث كان المعهد مسئولا عن العديد من المدارس التجريبية فى الثلاثينات والاربعينات من هذا القرن .

٥ - الجامعات ، وذلك من خلال اهتمامها بالتعليم العام ، ومناقشتها لمشكلاته ، بوصف هذا التعليم هو المسئول عن (نوعيات) الطلاب المتحقين بها .

٦ - المجلس الاعلى للعلوم ، الذى أنشئ سنة ١٩٥٦ ، مع عديد من (المجالس المتخصصة) ، التى أنشئت فى أول عهد الثورة ، كالمجلس الاعلى للآداب ، والمجلس الاعلى للشئون الاسلامية ، والمجلس الاعلى للشباب وهكذا .

وهو يهتم بالتربية ، بوصفها هى التى تضع الاساس العلمى لدى جماهير الشعب ، ولذلك فهو يركز اهتمامه على مناهج التعليم ، وخاصة على تقدم العلوم .

٧ - المجالس القومية المتخصصة : وهى المجالس التى أنشئت مع مطلع السبعينات من هذا القرن ، ومنها المجلس القومى للتعليم ، وهى تقوم بدراسة شئون البلاد المختلفة ، بما فيها شئون التعليم .

٨ - الصحافة غير التربوية ، فيما تتناوله من قضايا التربية بصورة عارضة ، وما تعكسه من اتجاهات الرأى العام ووجهات نظره ، مما لابد أن ينعكس على سياسة التربية والتعليم فى مصر .

٩ - الاتحاد الاشتراكى العربى ومجلس الشعب ، بوصفهما من المجالس الشعبية ، التى يحق لها محاسبة الوزارات التنفيذية فيما تسلكه من سياسات - ومن بينها - بطبيعة الحال - وزارات التعليم الثلاثة : التربية والتعليم ، والتعالم العالى ، والاقواق وشئون الازهر .

(ب) على المستوى المحلى :

تلعب لجان الاتحاد الاشتراكى العربى ، ومجالس الآباء والمعلمين • ومجالس القرى والمدن ، دورا فى التعليم ، على المستوى المحلى ، كما تلعب المجالس الاستشارية المحلية ، والمجالس الشعبية ، دورا فيه ، على المستوى الاقليمى (فى المحافظات) - جنبا الى جنب مع المجالس التنفيذية (١) ، على غرار ما يحدث على المستوى المركزى (وزارة التربية والتعليم) - كما سبق عند حديثنا عن ادارة التعليم على المستوى القومى •

فعلى مستوى المدرسة ، تشكل مجالس للآباء والمعلمين ، بموجب القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ ، هدفها دعم الصلة بين المنزل والمدرسة ، حتى يساعد كل منهما الآخر فى عملية التربية ، ويفهم كل منهما الآخر ، دون تدخل من الآباء فى الشئون الفنية من عمل المدرسين • وقد صدر - بموجب هذا القانون - القرار الوزارى رقم ١٨٠ لسنة ١٩٦٩ ، بشأن تنظيم عمل المجالس ، ثم القرار الوزارى رقم ٣٤ لسنة ١٩٧١ ، وفيه بعض التعديلات •

وبموجب القانون ، والقرارات الوزارية المنفذة له ، تشكل فى كل مدرسة (الجمعية العمومية للآباء والمعلمين) من كل آباء المدرسة ، وتنتخب الجمعية العمومية (مجلس الآباء) ، الذى يتشكل من ناظر المدرسة ، وتسعة أعضاء من الآباء ، يمثلون جميع الصفوف ، وممثل لجنة الاتحاد الاشتراكى ، وسبعة من المدرسين (٢) •

(١) أرجع الى ص ٤٧٦ - ٤٧٨ من الكتاب •

(٢) قرار وزارى رقم ٣٤ بتاريخ ٣٠/١/١٩٧١ ، بشأن مجالس الآباء - الجمهورية العربية المتحدة - وزارة التربية والتعليم - مكتب الوزير (صورة مبلغة للمدارس) (من المادتين ٩ ، ١٢) •

وعلى مستوى المحافظة ، توجد لجنة استشارية لمجلس الآباء ، تتشكل من كبار رجال التربية والتعليم فى المحافظة ، وممثلين للآباء ، ولجان الاتحاد الاشتراكى العربى فى المحافظة ، وينص قانون الادارة المحلية على أن تكون الأغلبية فى هذه المجالس من الأعضاء المنتخبين^(١) .

وعلى مستوى القرى والمدن ، نجد مجالس القرى والمدن تتشكل من أعضاء معينين بحكم وظائفهم ، يمثلون الوزارات المختلفة ، وأعضاء منتخبين ، يمثلون لجنة الاتحاد الاشتراكى ، وتقوم هذه المجالس بإدارة مختلف الشئون المتعلقة بالقرية - أو المدينة - بما فيها مدارسها . بل ان قانون الادارة المحلية ، يجعل مجالس القرى مختصة بإدارة والإشراف على المدارس الابتدائية ، أما مجالس المدن ، فتختص بإدارة المدارس الاعدادية ، وتختص مجالس المحافظات بالمدارس الثانوية ، ومدارس المعلمين والعلماء^(٢) .

أما الاتحاد الاشتراكى العربى ، فإنه يدخل فى هذه المجالس جميعا - كما سبق - ابتداء من مجالس الآباء والمعلمين على مستوى المدرسة ، وانتهاء بالمجالس الاستشارية على مستوى المحافظة ، والمستوى القومى .

غير أننا يجب ألا ننسى أن الدور الشعبى فى ادارة التعليم فى مصر لا يزال محدودا ، وأنه فى معظم الأحيان لا يعدو أن يكون (حبرا على ورق) ، وأن هذه المجالس جميعا « لم يحسن تنظيمها ، ولم تقم بعد بدورها كاملا ، واتسمت بالناحية الشكلية ، حتى أنها فقدت قيمتها فى بعض الأحيان »^(٣) .

ولا زالت سياسة التعليم - نتيجة لذلك - سياسة مضطربة غير ثابتة ، تتغير بتغير الوزير المسئول ، وباتجاه الوزارة الموجودة ، ولا تخضع للمجالس المتخصصة ، ولا لاعتبارات المصلحة العامة ، أو لاعتبارات المحلية ، أو لاعتبارات التربوية الحقيقية .

(١) قرار رئيس الجمهورية العربية المتحدة ، رقم (١٥١) ، لسنة ١٩٦١ ، بتعديل بعض أحكام قانون الادارة المحلية - مادة (١٠) .

(٢) قرار رئيس الجمهورية العربية المتحدة ، رقم (٥١٣) ، لسنة ١٩٦٠ ، (اللائحة التنفيذية لقانون الادارة المحلية) - المواد ٣٥ ، ٣٦ ، ٣٧ .

(٣) دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد منير مرسى (مرجع سابق) ،

تمويل التعليم

منذ بدأت مصر تفتح أبوابها لنسائم (العصرية) ، مع نهاية الربع الأول من القرن التاسع عشر ، ومشكلة تمويل التعليم من المشكلات الكبرى التي تعترض طريق تقدمها ، فقد كانت المسئوليات أمام محمد علي ضخمة ، والامكانيات والموارد محدودة ، مما اضطره الى التضييق على التعليم ، وحصره (في أضيق الحدود) ، بحيث يخرج نظام التعليم الحديث من يحتاج اليهم من (موظفين) وضباط جيش فقط . أما الكتاتيب - والتعليم القديم كله - فقد تركها تسير كما ألفت أن تسير - بجهود المواطنين أنفسهم .

وعندما أثرت قضية (التعليم الشعبى) في عصر اسماعيل ، كانت مشكلة المال هي العقبة الأساسية في طريق كل اصلاح تعليمى مرجو ، ولذلك تمخض عصر اسماعيل كله عن مقترحات وآراء تربوية واصلاحية رائعة ورائدة . . . لم يتح لها أن تنفذ ، الا بعد حوالى نصف قرن من الزمان أو يزيد ، وعلى مراحل ، وكانت العقبة ، التي تعترض سبيل تنفيذها ، هي المال أيضا .

واستمرت مشكلة تمويل التعليم هي المشكلة الكبرى في كل اصلاح تعليمى ، سواء سنة ١٩٢٥ ، وسنة ١٩٥٠ - ولا تزال هذه المشكلة هي مشكلة المشاكل حتى اليوم .

ولا شك أن مصر تدفع اليوم ثمن قصر نظرها في سياستها التعليمية ، وسياساتها العامة ، مما انحرف بها عن طريق (العصرية) الصحيح ، الذى سلكته كل من اليابان والاتحاد السوفيتى بعدها بعشرات السنين ، بتبديدها مواردها على المظاهر والشكليات - دون اللباب - سنوات طويلة .

ولا شك أنها اليوم - أيضا - تبدد مواردها المحدودة ، بتطلعها المستمر الى البلاد المتقدمة ، ونظرها دوما الى الشكليات والمظاهر ، دون اللباب ، مما سيحول بينها وبين (العصرية) عشرات أخرى من السنين ، حتى تضع أقدامها على الطريق الصحيح .

ويكفى تدليلا على ما أقوله ، أن الدستور المصرى ، الصادر سنة ١٩٥٦ ، وهو أول دستور صدر في عهد الثورة ، قد نص على أن « التعليم حق للمصريين جميعا ، تكفله الدولة » (١) ، ثم أكد هذا (الحق) ، الاعلان الدستورى ،

(١) دستور جمهورية مصر - ١٩٥٦ - المادة ٤٩ .

الصادر في ٢٣ مارس ١٩٦٤ ، فذص على أن التعليم « في مراحله المختلفة ، في مدارس الدولة وجامعاتها ، بالجان » (١) ، ثم عاد الدستور الدائم الصادر سنة ١٩٧١ ، وأكد ما أكدته سابقاه - ومع ذلك فإن ما يعطيه الدستور من (حق) ، يسلبه الواقع المؤلم ، فلا ينفذ القانون ، حتى على مستوى المرحلة الابتدائية ، التي لم تستطع أن تستوعب - الى اليوم - الا ٨٣٪ من الملزمين (٢) ، والتي تعمل الوزارة على أن تصل نسبة الاستيعاب فيها الى ٩٥٪ سنة ١٩٨١ (٣) .

ورغم ذلك كله ، يعلن المسئولون عن التعليم في مصر أن الهدف القريب لسياسة التربية في مصر ، هو مد فترة التعليم الإلزامي الى نهاية المرحلة الإعدادية !!

وكيف لا يعلنون ذلك - وهم يعلنون أن مصر من أقطاب العالم الثالث ، من أعلام عدم الانحياز ، وأنها ذات حضارة عمرها خمسة آلاف عام ؟ !

وكيف لا يعلنون ذلك وقد مدته البلاد المتقدمة الى أبعد من ذلك ؟

أن تطلع مصر الدائم الى مستوى البلاد المتقدمة ، بنفسها واقعها التعليمي المؤلم ، ويفقد المسئولين فيها القدرة على مواجهة هذا الواقع والتصدي له - حيث معظم المدارس الابتدائية - مثلاً - تعمل لفترتين ، وتتكدس فصولها بالتلاميذ ، مما يقلل من فعالية التعليم في هذه المرحلة ، بالنسبة ان يلتحقون بها - كما سنرى .

(١) الاعلان الدستوري ، الصادر في ٢٣ مارس ١٩٦٤ ، المعمول به من ٢٥ مارس ١٩٦٤) - الباب الثالث (الحقوق والواجبات العامة) - المادة ٣٩ .

(٢) حصلنا على هذه النسبة من تصريحات للسيد وزير التعليم في الصحف ، سنتي ١٩٧٦ و ١٩٧٧ ، وسوف نشير إليها في أماكنها .

ولم نستطع - رغم ما بذلناه من جهد - الوصول ، لا الى نسبة الاستيعاب في كل مرحلة تعليمية ، ولا الى عدد السكان المقابل لكل مرحلة تعليمية ، اذ ان ادارة التهيئة تنشر أعداد السكان في فئات عمرية خمسية ، أي من سن ٥/١ ، و ١٠/٦ ، و ١٥/١١ ، مما يحول دون إمكانية الوصول الى نسبة الاستيعاب ، حتى بجهد شخصي . ومن ثم كان لا بد من اللجوء الى مثل هذه التصريحات ، خاصة تلك التي أدلى بها في مناسبات رسمية ، وأجمعت على الأرقام فيها صحف القاهرة .

(٣) من تصريح السيد وزير التعليم ، في مجلس الشعب ، أمام لجنة التعليم والبحث العلمي ، في ٨/٢/١٩٧٧ ، كما نشرته صحف القاهرة في اليوم التالي ٢

لقد وصل عدد التلاميذ المرحلة الابتدائية (١) في العام الدراسي ١٩٧٧/٧٦ ، الى ٤٩١٢٨ ر ٤٠٤٩٠ تلميذ وتلميذة (٢) ، بنسبة ٨٣٪ كما سبق (٣) ، ولكن (الأزمة الاقتصادية) التي تمر بها البلاد ، كانت من أسباب انخفاض مستوى تعليمهم ، الذي تحدثنا عن بعض مظاهره فيما سبق ، والذي يمكن أن نصيب إليها أن كثافة الفصل في هذه المرحلة تصل الى ٤٣١٤ تلميذا (٤) ، وأن نصيب كل ألف تلميذ من المدرسين يهبط الى ٢٤١ مدرساً ، بينما هو يصل الى ٣٩١٧ مدرساً في ليبيا ، و ٤٢٤٦ مدرساً في السعودية (٥) ، وأن نصيب كل تلميذ من نفقات التعليم في هذه المرحلة لم يزد على ١٥ جنيهاً ، أى بمعدل ١٢٥ قرشاً في الشهر (وما يوازي ٢٦ دولاراً في العام) بينما هو يتكلف في بلاد نامية غير بترولية ، سارت بعدنا في طريق التقدم ، أضعاف هذا الرقم ، فهو يتكلف ١٠٢ دولار في لبنان ، و ١١١ دولاراً في العراق ، و ١٩٤ دولاراً في اليونان (٦) .

ونتيجة لذلك ، تصل نسبة التسرب في المرحلة الابتدائية الى ١٢ - ١٥ ٪ ، وترتفع في بعض المحافظات الى ٣٠ ٪ (٧) .

(١) لا يدخل ضمن هذا الرقم ، تلاميذ المدارس الخاصة ، ذات المصروفات ، ومدارس اللغات .

(٢) الاحصاء المبدئي ، بحالة القبول والتقييد ، بالتعليم العام الرسمي والخاص المجاني ، حسب الحالة في نهاية الأسبوع الثاني ، من بدء العام الدراسي ١٩٧٧/١٩٧٦ - وزارة التربية والتعليم - الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى - نوفمبر ١٩٧٦ ، ص ج .

(٣) من تصريح السيد وزير التعليم أمام مجلس الشعب في ٨/٢/١٩٧٧ ، كما نشرته صحف القاهرة في اليوم التالي .

(٤) نشرة الاحصاءات التربوية في الوطن العربي ، للعام الدراسي ١٩٧٣/٧٢ - الجزء الأول - التحليل الاحصائي والنتائج - يناير ١٩٧٥ - من الجدول رقم ١ - ٢ .

ورغم قدم هذا الاحصاء نسبياً ، فإننا نتوقع أن يكون الوضع اليوم أسوأ .

(٥) المرجع السابق - من الجدول رقم ١ - ٣ ، ونفس الملاحظة السابقة نكرها هنا .

(٦) من تصريح السيد وزير التعليم ، أمام لجنة التعليم والبحث العلمي بمجلس الشعب في ٢٨/٤/١٩٧٦ ، كما نشرته صحف القاهرة في اليوم التالي .

(٧) من تصريح السيد وزير التعليم أمام لجنة التعليم والبحث العلمي بمجلس الشعب ، في ٨/٢/١٩٧٧ ، كما نشرته صحف القاهرة في اليوم التالي .

ووصل عدد تلاميذ المرحلة الاعدادية فى العام الدراسى ١٩٧٧/٧٦ ، الى ٩٤٥ر١٢٨ر١ (١) ، وهم يبلغون نحو ٩٣٪ من الناجحين فى الشهادة الابتدائية ، منهم ٢٠٪ فى المدارس الخاصة (١) . الا أن ظروفهم التعليمية ربما كانت أسوأ من ظروف تعليم تلاميذ المرحلة الابتدائية - الالزامية ، فهم يتعلمون فى مدارس تعمل لفترتين أيضا ، وينقص فيها العامل ، وتصل كثافة الفصل فيها الى ٤٠ر٤٧ تلميذا (٢) ، ويهبط نصيب كل الف تلميذ من المدرسين الى ٢٨ر٢٢ مدرسا ، بينما هو يصل فى ليبيا الى ٦٩ر٢٧ مدرسا ، وفى السعودية الى ٥٣ر٣٦ مدرسا (٣) ، ولا يتعدى نصيب كل تلميذ من نفقات التعليم ٦١ دولارا ، بينما هو يصل فى لبنان الى ١٣٦ دولارا ، وفى العراق الى ١٢٣ دولارا ، وفى اليونان الى ١١٢ دولارا (٤) .

ووصل عدد طلاب المرحلة الثانوية ، الى ٣٩٢ر٨٦١ طالبا بالثانوى العام (٥) ، مضافا اليهم ٣٤١ر٣٧٢ بالثانوى الفنى (٦) ، و٣٢ر٧٤٤ بدور المعلمين والمعلمات (٧) ، فيكون المجموع ٦٧٣ر٩١٤ طالبا - بنسبة ٨٥٪ من عدد الناجحين فى الشهادة الاعدادية - منهم ٨٠٪ فى المدارس الرسمية و ٢٠٪ فى المدارس الخاصة وفصول الخدمات (٨) .

(١) الاحصاء المبدئى ، بحالة القبول ، بالتعليم الرسمى والخاَصِ المجانى (مرجع سابق) ، ص ج .
(٢) من تصريح السيد وزير التعليم أمام لجنة التعليم والبحث العلمى بمجلس الشعب ، فى ١٩٧٧/٢/٨ ، كما نشرته صحف القاهرة فى اليوم التالى .

(٣) نشرة الاحصاءات التربوية فى الوطن العربى للعام الدراسى ١٩٧٣/٧٢ (مرجع سابق) - من الجدول رقم ١ - ٢ .
(٤) المرجع السابق - من الجدول رقم ١ - ٣ .
(٥) من تصريح الوزير السابق الاشارة اليه فى مجلس الشعب فى ١٩٧٦/٤/٢٨ .

(٦) الاحصاء الاستقرارى ، لمرحلة التعليم الثانوى العام ، عام ١٩٧٧/٧٦ - وزارة التربية والتعليم - الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى - القاهرة - ١٩٧٧ ص ٣ - من الجدول رقم (١) .

(٧) الاحصاء المبدئى ، حسب الحالة فى يوم الخميس الثانى من بدء الدراسة ، فى العام ١٩٧٧/٧٦ ، لمرحلة التعليم الثانوى الفنى ، ودور المعلمين والمعلمات - وزارة التربية والتعليم - الادارة العامة للاحصاء - النشرة الاحصائية - العدد رقم (٥) - لعام ٧٧/٧٦ - من الجدول رقم (١) .

(٨) الاحصاء الاستقرارى ، لمرحلة التعليم الثانوى الفنى ، ودور المعلمين والمعلمات ، فى العام الدراسى ١٩٧٧/٧٦ - وزارة التربية والتعليم - الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى - القاهرة - ١٩٧٧ ، ص ٥ - من الجدول رقم (١٠) .

(٩) من تصريح السيد وزير التعليم فى مجلس الشعب فى ١٩٧٧/٢/٨ .

ولكن ظروف عمل هؤلاء الطلاب ربما كانت أسوأ من سابقهم ، فهناك نقص واضح في المكتبات ، وفي الأدوات والمعدات والمعامل ، كما تصل كثافة الفصل في هذه المرحلة إلى ٣٢٧٥ طالبا^(١) ، ويهبط نصيب كل ألف من الطلاب من المدرسين فيها إلى ٥٠ر٠٢ مدرسا ، بينما هو يرتفع في ليبيا مثلا إلى ١١٦ر٥٣ مدرسا^(٢) .

ولا يتعدى نصيب كل طالب من نفقات التعليم ٩٥ دولارا ، بينما هو يصل في لبنان إلى ٢٨٣ دولارا ، وفي العراق إلى ٣٨٩ دولارا^(٣) .

أما التعليم الجامعي والعالي ، فهو الدليل الأوضح على تجديد الموارد ، والاهتمام بالشكليات ، فقد أصابه نمو هائل في عهد الثورة ، حيث ارتفع عدد الجامعات ، من ثلاث جامعات قبل الثورة ، هي جامعة فؤاد الأول (القاهرة الآن) ، وفاروق الأول (الاسكندرية الآن) ، و ابراهيم باشا الكبير (عين شمس الآن) ، إلى احدى عشرة جامعة ، هي جامعة القاهرة والاسكندرية وعين شمس وأسيوط وطنطا والمنصورة والزقازيق وحلوان والمنوفية والمنيا وقناة السويس .

وهذا النمو الهائل في التعليم الجامعي والعالي في مصر الثورة ، نمو مرضي ، وليس نموا صحيا ، وذلك لأنه نمو لا يلبي حاجة اجتماعية إلى الجامعات التي تنشأ ، ولا امكانية حقيقية لانشاء جامعات ، من مبان ومعامل ومكتبات وأساتذة وخلافه .

دليل ذلك أن معظم الجامعات الحديثة (الاقليمية) قد نشأت دون مبان ودون أساتذة ، وأنها كليات أقيمت في مدارس اعدادية وابتدائية صغيرة ، كما اعتمدت على أساتذة منتدبين من الجامعات العريقة ومن المرحلة الثانوية .

والجدول التالي رقم (٨) ، يوضح مدى الهوة بين جامعات مصر العريقة - وهي القاهرة والاسكندرية وعين شمس ، وبعض جامعات العالم المتقدم ، كجامعات شيكاغو وهارفارد ، في الولايات المتحدة ، ولندن وكامبردج في انجلترا ، في المقومات الحقيقية للجامعة ، وهي : الأستاذ ، وكتب المكتبة ، والمصروف السنوي على المعامل وغيرها .

(١) نشرة الاحصاءات التربوية في الوطن العربي للعام الدراسي ١٩٧٢/٧٢ (مراجع سابق) - من الجدول رقم ١ - ٢ .

(٢) المرجع السابق - من الجدول رقم ١ - ٣ .

(٣) من تصريح السيد الوزير في مجلس الشعب في ٢٨/٤/١٩٧٦ ، وقد سبقت الإشارة إليه .

جدول رقم (٨)

مقارنة بين كبرى جامعات مصر ، وبعض جامعات العالم

في بعض الأمور الحيوية^(١)

الجامعة	نسبة أعضاء هيئة التدريس الى الطلبة	المصروف السنوى على كل طالب (آلاف جنيه)	ما يخص الطالب من كتب المكتبة
شيكاغو	٨٣ : ١	٥٥	٢٠
هارفرد	٣٧ : ١	١٥	٦٥
لندن	٧٢ : ١	٦	٠٨
كامبردج	١٠ : ١	٥	٢٠
القاهرة	٣٣ : ١	١	٠٣
الاسكندرية	٣٢ : ١	١	٠٢
عين شمس	٤٠ : ١	٠٨	٠٢

ونظرة الى هذا الجدول ترىنا كيف تقل - بشكل مخيف حقا - نسبة أعضاء هيئة التدريس الى الطلاب ، والمصروفات السنوى على كل طالب ، وما يخص كل طالب من كتب المكتبة - اذا قورنت بهذه الأمور كلها فى الجامعات الأربع ، الواردة فى الجدول .

وتدل احصائيات سنتى ١٩٧٣/٧٢ ، و ١٩٧٤/٧٣ ، على أن أمر هذه الجامعات يزداد سوءا ، عما هو بالجدول السابق ، فبالنسبة لنسبة أعضاء هيئة التدريس الى الطلاب مثلا ، تقول الاحصائيات ان هذه النسبة تصل الى ١ : ١٠٠ فى جامعتى المنصورة وطنطا ، و ١ : ٥٠ فى جامعة عين شمس (الاقدم) ، و ١ : ٤٠ فى جامعة القاهرة^(٢) ، بينما لم تتعد هذه النسبة ١ : ٣ فى جامعة

(١) دكتور روف سلامة موسى (مرجع سابق) ، ص ١٩٤ .

(٢) نشرة الاحصاءات التربوية فى الوطن العربى (٧٤/٧٣) - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - القاهرة - ١٩٧٦ ، ص ١١٣ .

هارفارد ، و ١ : ٥ في جامعة طوكيو ، و ١ : ٧ في جامعة مانشستر ، و ١ : ٥ في جامعة اكسفورد (١) ، ولم تتجاوز على العموم ١ : ٨ في بريطانيا و ١ : ١٢ في الاتحاد السوفيتي و ١ : ١٣ في الولايات المتحدة (٢) ، في سنوات أسبق من هاتين السنتين .

ويبدو أن التوسع في الجامعات ، مع الاعارة الى البلاد العربية والاجنبية ، بحثا عن الفرصة الاحسن ، بسبب وضع الاساتذة المالي في مصر ، كانهما السبب ، وراء هذا الانتهاء .

لقد هبط نصيب كل ١٠٠٠ طالب من أعضاء هيئة التدريس - على سبيل المثال - الى ٢٣٨٤ أساتذا سنة ١٩٧٣/٧٢ ، في الوقت الذي يرتفع فيه هذا النصيب في الأردن في نفس العام الى ٣٦٢٢ أساتذا ، وفي السعودية الى ٧١٣٤ أساتذا (٣) - فكيف اذا قورنت النسبة بالبلاد المتقدمة ؟

وقد جسد وزير التعليم هذه (المأساة) ، ببيانته أن نصيب الطالب الجامعي من نفقات تعليمه ، وصل الى ١٥٠ دولارا في الكليات النظرية ، و ٣٥٠ دولارا في الكليات العملية ، بينما وصل هذا النصيب في لبنان الى ٩٥٠ دولارا (٤) .

وتمويل التعليم في مصر من مسئوليات الدولة ، وميزانية التعليم جزء من الميزانية العامة للدولة ، التي توزع ميزانياتها للتعليم ، على وزارات : التعليم (للتربية والتعليم ، والتعليم العالي) ، والأوقاف وشئون الأزهر ، والحربية والداخلية (بالنسبة للكليات العسكرية) ، والصناعة (بالنسبة للتدريب المهني) . ولا توجد مساهمة شعبية في التعليم ، اذ لا توجد ضرائب محلية لصالح التعليم ، وانما تتخلى الدولة عن بعض الضرائب ، ذات الطابع المحلي ، للمجالس المحلية ، للانفاق منها على التعليم دون الجامعي والعالي . فهي ضرائب حكومية ، تخلت عنها الدولة للسلطات المحلية ، وليست ضرائب محلية لصالح التعليم .

(1) DRIVER, CHRIS TOPHER : *The Exploding University*; Hodder and Stoughton, London, 1971, pp. 18-21.

(2) LAWLOR, JOHN : *The New University*, Routledge & Kegan Paul, London, 1968, p. 37.

(٣) نشرة الاحصاءات التربوية في الوطن العربي للعام الدراسي ١٩٧٢/٧٢ (مرجع سابق) - من الجدول رقم ٢ - ٢ .

(٤) من تصريح السيد الوزير في مجلس الشعب في ١٩٧٦/٤/٢٨ ، وقد سبقَت الإشارة اليه .

وقد وضع السيد وزير التعليم ، في مجلس الشعب ، أن جملة الميزانية المخصصة للتعليم المدنى فى مصر قد بلغت ٢٨٠ مليون جنيه ، منها ٢١٠ مليون جنيه للتعليم دون العالى ، و ٧٠ مليون جنيه للتعليم الجامعى والعالى (١) .

وقد تطورت هذه الميزانية المخصصة للتعليم ، من ٧٧٧١٩ جنيه (بنسبة ٨٤٪ من الميزانية العامة للدولة) سنة ١٨٨٣/٨٢ ، الى ١٠٧٢٢٧ جنيه (بنسبة ٩٩٪) سنة ١٩٠٠/١٩٠١ ، الى ١٥٤٦٩٥١ جنيه (٤٩١٪) سنة ١٩٢٤/٢٣ ، الى ٢٢٩٧٢٣٥٦ (١١١٥٪) سنة ١٩٥١/٥٠ ، الى ٣٦١٧٣٠٠٠ جنيه (١٢٨٩٪) سنة ١٩٥٧/٥٦ ، الى ١٠٧٢١٥٠٠٠ جنيه سنة ١٩٧١/٧٠ ، ثم الى ٢١٣٦٧٢٥٤٩ جنيه سنة ١٩٧٦ (٢) ، ثم ٢٨٠ مليون جنيه عام ١٩٧٧ (١٢٪ من اجمالى الميزانية العامة للدولة) ، خص المرحلة الابتدائية منها ٣٢٠٠٠٠٠ جنيه ، والمرحلة الاعدادية ٣٠٠٠٠٠٠ جنيه ، والمرحلة الثانوية ٦ ملايين جنيه (٣) .

وكانت هذه الميزانية الأخيرة (لسنة ١٩٧٧) موزعة على النحوالتالى:
٢٩٠٠٤٦٤ جنيه للديوان العام ، و ١٨٤٥٠٥٠٨٥ جنيه للمحافظات ، و ١٦٣٠٠٠٠ جنيه للمركز القومى للمبحوث التربوية (٤) .

ورغم ضخامة هذه الميزانية ، فانها - كما سبق - لا تفى بأعباء التربية والتعليم فى مصر ، لأسباب عديدة ، منها التوسع فى التعليم دون خطة مدروسة ، والاعباء الملقاة على الميزانية تاريخيا ، بسبب أخطاء الماضى التى عليها ان تصلحها ، وبسبب الغلاء العالمى ، وانخفاض قيمة الجنيه المصرى فى السوق العالمية ، وغيرها ، فليست العبرة بكم الميزانية ، وانما العبرة بترجمة هذه الميزانية الى خدمة تعليمية حقيقية .

(١) المرجع السابق .

(٢) بيان بتطور ميزانية التربية والتعليم - ادارة الاحصاء - قسم المبحوث .

(٣) من تصريح السيد وزير التعليم أمام لجنة التعليم والبحث العلمى بمجلس الشعب فى ٨/٢/١٩٧٧ ، الذى سبقته الإشارة اليه .

(٤) بيان اجمالى بتوزيع اعتمادات قسم ٩٠١ - وزارة التربية والتعليم ، للسنة المالية ١٩٧٦ - وزارة التربية والتعليم - الادارة العامة للموازنة - رقم ٣ - ب ٥

التعليم الخاص

والتعليم الخاص - بمعنى غير الرسمي - أسبق وجودا في مصر والعالم العربي ، من التعليم الرسمي أو الحكومي . وكان هذا التعليم قاصرا على التعليم الدينى الاسلامى ، فلما كان العصر العثمانى ظهر التعليم الطائفى والاجنبى ، الذى ازدهر كثيرا ، كما سبق عند حديثنا عن العوامل الدينية التى أثرت في التعليم العربى الحديث ، فى الفصل السابق (١) .

وعندما تولى محمد على أمر مصر ، استعان « بعدد كبير من الاجانب ، لبناء الدولة المصرية الحديثة » و « شهدت البلاد بداية انتشار المدارس الاجنبية فى هذا العهد ، بداية حقيقية ، خاصة وأن الدولة العثمانية نفسها لم تكن فى وضع يسمح لها بأن تقف فى وجه النشاط الاجنبى فى ولاياتها » (٢) .

وكان من أسبق الجاليات الاجنبية الى انشاء المدارس الأجنبية فى عهد محمد على وعهد خلفائه - الجالية الأرمنية والجالية الايطالية ، ثم الجاليتان اليونانية والألمانية ، ثم كان من أنشطها فى انشاء المدارس بعد ذلك ، الجالية الفرنسية ، والجاليتان الانجليزية والامريكية ، ثم الجالية اليهودية .

ولقد كان انتشار هذه المدارس الأجنبية والطائفية ، نقمة ونعمة فى وقت واحد - فقد كان نقمة لما أدى اليه من صراع فكرى فى داخل الوطن الواحد ، ومن تمزق أيديولوجى للأمة الواحدة ، وكان نقمة لما أدى اليه من حفز للهمم ، على انشاء نظم التعليم الترميمية للمصلحة ، وانشاء المدارس الخاصة المصرية .

ويرى الدكتور أحمد عزت عبد الكريم ، ان من دوافع اسماعيل الى الاهتمام بالحركة التعليمية ، التى كانت قد ماتت قبله ، أنه « قد هاله الحراد الزيادة فى عدد المدارس الأجنبية فى مصر ، وتغلغلها فى المجتمع المصرى ، وما يؤدى اليه ذلك من التأثير على الشبيبة المصرية ، فأراد أن يوازن تأثير هذه المدارس ، بالعناية بالتعليم المصرى ، وخاصة التعليم الأولى الابتدائى » (٣) .

(١) ارجع الى ص ٣٨٨ من الكتاب .

(٢) دكتور سعد مرسى أحمد ، ودكتور سعيد اسماعيل على (مرجع سابق) ، ص ٣٥٣ .

(٣) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر - الجزء الثانى (مرجع سابق) ، ص ٦٩ .

كما كان انتشار هذه المدارس ، هو الذى دفع بكثير من الغيورين على عروبة مصر واسلامها ، الى انشاء الجمعيات ، التى جعلت من أهدافها الأولى انشاء المدارس (المصرية) لتعليم المصريين ، مثل : الجمعية الخيرية الاسلامية (١٨٧٨) ، وجمعية المساعى الخيرية القبطية (١٨٨١) ، وجمعية التوفيق القبطية (١٨٩١) ، والجمعية الخيرية الاسلامية (١٨٩٢) ، وجمعية العروة الوثقى الخيرية الاسلامية (١٨٩٢) ، وجمعية المساعى المشكورة (١٨٩٧) ، وجمعية الايمان القبطية (١٨٩٩) ، وجمعية ثمرة التوفيق (١٩٠٨) ، وجمعية الاخلاص القبطية (١٩٠٩) .

هذا بالاضافة الى جمعية التعليم المصرية ، وجماعة الدعوة والارشاد .

وقد بلغ عدد المدارس الخاصة الوطنية ، سواء فى ذلك التابعة للجمعيات الخيرية الوطنية ، والتابعة للأفراد : ٧٣٩ مدرسة ، بها ٩٩٢٧٠ طالبا وطالبة ، وذلك فى عام ١٩١٣ . وبذلك كان يستفيد بالخدمة التعليمية فى هذه المدارس ٤١٪ من جملة التلاميذ فى مصر (١) فى ذلك العام .

كذلك وجه الحزب الوطنى جهوده لانشاء المدارس المصرية ، وكان زعيمه مصطفى كامل ، صاحب فكرة انشاء (الجامعة الأهلية) سنة ١٩٠٨ (جامعة القاهرة الآن) .

ومما يلفت النظر ، أن سلطات الاحتلال الانجليزى ، حاربت (الجامعة الأهلية) بعد انشائها ، فلم تسمح بانضمامها الى الحكومة ، الا سنة ١٩٢٥ ، عندما خشيت « تغلغل نفوذ الارساليات الأمريكية » (٢) ، بعد جمع تلك الارساليات تبرعات فى الولايات المتحدة ، لانشاء الجامعة الامريكية بالقاهرة .

وفى غيبة التعليم المصرى الصالح ، بعد الاستقلال (الاسمى) ، ازدهر التعليم الأجنبى والتبشيري فى مصر ، فصار هناك « تعليم فرنسى دينى ، وهناك تعليم فرنسى مدنى ، وهناك تعليم ايطالى ، وآخر يونانى ، وآخر انجليزى ، وآخر أمريكى ، وآخر ألمانى » وكل هذه الانواع من التعليم لا تفكر فى مصر .

(2) BOKTOR, AMIR : School and Society in the Valley of the Nile, Elias' Modern Press, Cairo, 1936, p. 104.

(٢) محمد خيرى حربى ، والسيد محمد العزاوى (مرجع سابق) ، ص ٣٦ .

(م ٣٢ - الأيدولوجيا والتربية)

ولا تحفل بها ، وانما تفكر في فرنسا وإيطاليا ، وفي إنجلترا وأمريكا ، وفي اليونان وألمانيا .

ويزيد سوء الحظ أن يكون هذا التعليم الاجنبى في جملته ، أنفع وأغنى من التعليم المصرى الرسمى ، فيدفع المصريون اليه أبناءهم عن رضى واختيار ، بل حب وإيثار « (١) - مما يجعل طه حسين ينادى بإشراف الدولة على كل ألوان التعليم وأنواعه ، صيانة للعقلية المصرية ، وحماية للاستقلال ، معا (٢) .

ولكن هذا الهدف العزيز لم يتحقق - رغم القانون رقم ٣٨ لسنة ١٩٤٨ - إلا بعد العدوان الثلاثى على مصر سنة ١٩٥٦ - أى بعد قرابة عشرين عاما من دعوة طه حسين ، وبعد أكثر من نصف قرن من دعوة الشيخ محمد عبده الماثلة - حماية للدين والخلق والفضيلة .

ولم يبدأ هذا التدخل في شأن التعليم الخاص في مصر إلا بعد الثورة ، فقد صدر القانون رقم ٥٨٣ لسنة ١٩٥٥ ، وتبعه القرار الوزارى رقم ٥١٢ لسنة ١٩٥٦ ، يتضمن اللائحة التنفيذية للقانون ، ولكن هذا القانون كان يتصل بمسائل ادارية ، أكثر مما يتصل بالمسائل الفنية .

وبعد العدوان الثلاثى على مصر ، صدر القرار الجمهورى رقم ١٦٠ لسنة ١٩٥٨ ، وتبعه القرار الوزارى رقم ٢٠ لسنة ١٩٥٩ ، يتضمن لائحته التنفيذية ، وكان يتعلق بجوهر التعليم ، ومحتويات المناهج ، كما تم الاشراف على المدارس الأجنبية ، وتمصير مناهجها ، ووضعت المدارس الانجليزية والفرنسية تحت اشراف شركة (المعاهد القومية للتربية والتعليم) ، بناء على القرار رقم ٧٠ لسنة ١٩٥٧ .

وفي نهاية الستينات ، صدر القانون رقم ١٦ لسنة ١٩٦٩ ، يتضمن مزيدا من الاحكام على المدارس الخاصة ، مستفيدا من كثير من المآخذ التى وقع فيها القانون السابق ، وكان هدفه الحيلولة بين التعليم الخاص والاستغلال ، واحكام السيطرة عليه .

(١) طه حسين (مرجع سابق) ، ص ٦٢ ، ٦٣ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٧٥ .

ولهذا الهدف ، صدرت القرارات الوزارية : رقم ٤١ لسنة ١٩٧٠ ، متضمنا
اللائحة التنفيذية ، و ١٠٦ لسنة ١٩٧٠ ، متضمنا تنظيم القبول بمدارسه
الابتدائية ، ورقم ٢٤٣ لسنة ١٩٧١ ، متضمنا تعديل بعض أحكام اللائحة
التنفيذية (في القرار رقم ٤١ لسنة ١٩٧٠) .

ونتيجة لذلك كله ، صارت المدارس الخاصة اليوم - رغم القوانين
المتلاحقة - وبسبب القوى الثقافية المختلفة التي رأيناها تؤثر في التعليم
المصرى - مزيجا غريبا من المدارس ، بين مدارس ممتازة ، تكاد تقتصر على
(أولاد الذوات) ، ومدارس أسوأ بكثير من المدارس الحكومية ، في مبانيها
ومدرسيها ، ومدارس تدرس بلغة عربية ، وأخرى بلغة أجنبية ، ومدارس دينية
طائفية ، وأخرى مدنية ، وكلها تحت اشراف الدولة ورعايتها ، ضمانا لارتفاع
مستواها . . . من حيث المناهج ، وسير العمل فيها .

مراحل التعليم في مصر

يسير السلم التعليمي في مصر حاليا ، على أساس ٣/٣/٦ سنوات ، قبل
التعليم الجامعي والعالي ، متفقا في ذلك مع ميثاق الوحدة العربية الثقافية سنة
١٩٦٤ .

وقد تعرض السلم التعليمي في مصر ، لكثير من الهزات والتغيرات ، التي
تعرض لها النظام التعليمي كله ، منذ بدء النهضة التعليمية الحديثة ، في الربع
الأول من القرن التاسع عشر ، وحتى اليوم .

وقد بدأت هذه التغيرات ، بتلك (الأوامر العالية) ، التي أصدرها محمد
على سنة ١٨٢١ ، بإنشاء المدارس الخصوصية (العالية) ، (تابعة لديوان
الجهادية) ، وتلتها المدارس التجهيزية (الثانوية) ثم المدارس الابتدائية -
وذلك قبل أن يأمر سنة ١٨٣٦ ، بتأليف «مجلس عام للنظر في تنظيم المدارس»
ثم بإنشاء (ديوان المدارس) سنة ١٨٣٧ للإشراف على شئون التعليم الحديث
وحده ، منفصلا عن شئون الجيش .

كما استمرت تلك التغيرات في عهد خلفائه ، خاصة في عصر اسماعيل .

ومع حصول مصر على دستور ١٩٢٣ ، بدأت يد التغيير تمتد الى هيكل
التعليم في سنتي ١٩٢٣ و ١٩٢٥ ، ثم تلاحت التغيرات بعد الحرب العالمية
الثانية .

١ - المرحلة الابتدائية :

وهي أولى مراحل التعليم في السلم التعليمي في مصر ، وطولها ست سنوات ، بموجب القانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ ، وقوانين التعليم التالية له .

وقد كانت هذه المدرسة في الكتاتيب قبل محمد علي ، وعندما أنشأ محمد علي نظام التعليم المصري ، قسمت هذه المدرسة الى نوعين : نوع شعبي مهمل ، وفي الكتاتيب ، ونوع ممتاز ، هو بداية السلم التعليمي في نظامه التعليمي الحديث . يوفر للمتعلمين فيه ، ما يحتاجون اليه من « لباس وغذاء ومرتب » (١) وإقامة ، ولكن الاسلوب الذي جرى عليه فيه كان غريبا ، فقد كان يقوم على « جمع الصبية للدراسة » ، و « على تكاليف رجال الادارة بأن يملئوا له مدارس ، كما يملئون له صفوف جيشه » (٢) ، فكان الناس ينفرون منه ، نفورهم من الجيش والادارة معا .

وقد مضى وقت طويل قبل أن يعرف الناس - في عصر اسماعيل - أن للمدارس الحديثة « أهدافا وغايات ، غير أهداف الجندية وغاياتها ، وأن (التلميذ) فيها تعد له الحكومة مصيرا غير المصير الذي تعده للجندى » (٣) ، فبدءوا يتدافعون بأبنائهم عليها ، مما دفع الى الاهتمام بهذه المرحلة ، ولهذا الهدف ظل المفكرون يسعون طيلة عهد اسماعيل ، ابتداء من اثاره القضية في مجلس شورى النواب سنة ١٨٦٦ ، وحتى اليوم .

وقد قامت لائحة رجب ١٢٨٤ هـ (١٨٦٧ م) على أساس جعل الكتاتيب - بعد اصلاحها - هي الاساس الذي يقوم عليه نظام التعليم المصري ، ثم جاء مشروع القومسيون سنة ١٨٨١ ، فأشار بأن يستعاض عنها بمدارس ابتدائية بسيطة ، من الدرجتين الثالثة (في القرى) والثانية (في المدن) - بيد أن اهتمام الحكومة ، ظل متجها الى (انشاء مدارس ابتدائية من الدرجة الاولى) (المدارس الحديثة) . « أما الكتاتيب ، فقد ظلت على ما هي عليه ، لم تفد في اصلاحها لائحة رجب ١٢٨٤ ، أو القانون الذي وضعه القومسيون في سنة

(١) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم في مصر - الجزء الثاني (مرجع سابق) ، ص ١٦٨ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٣٥ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٣٥ .

١٨٨٠ ، أو قانون سنة ١٨٨٧ . وكذلك كان مصير المشروع الذى وضعه على باشا مبارك فى سنة ١٨٩٠ (بإنشاء نظام عام للتعليم الابتدائى) . وهو مقتبس فى مجموعه من قانون سنة ١٨٨٠ « (١) ، وان كانت الحكومة قد بدأت بالفعل فى تحويل الكتاتيب الى مكاتب (مدارس) من الدرجة الثالثة ، الا أن حالها زادت سوءا ، بنزعها من رقابة نظارة المعارف فى العام التالى (سنة ١٨٨٦) ، وجعلها تابعة لديوان عموم الأوقاف ، وظل الأمر كذلك ، حتى سنة ١٨٨٨ ، حيث استصدر على مبارك ، وهو ناظر للمعارف ، أمرا من الخديوى بجعلها فى « جميع مراكز المحافظات والمديريات ، تحت نظر نظارة المعارف العمومية وسلطتها » (٢) .

وكان ذلك بداية لانقسام التعليم بالمرحلة الأولى الى ثلاث مدارس ، هى : المدرسة الإلزامية ، التى تقدم تعليما عربيا خالصا ، على نظام نصف اليوم (مكاتب الدرجة الثالثة) - والمدرسة الأولية ، التى تقدم ذلك التعليم على نظام اليوم الكامل (مكاتب الدرجة الثانية) - والمدرسة الابتدائية التى تدرس لغة أجنبية (مكاتب الدرجة الأولى ، وهى المدارس الابتدائية الحديثة) .

وقد بدأ التقارب بين هذه المدارس الثلاثة بعد الحرب العالمية الثانية ، بتحويل نظام المدارس الإلزامية الى نظام اليوم الكامل ، فصارت أولية ، ثم أجيئ لتلاميذ هذه المرحلة التقدم لشهادة اتمام الدراسة الابتدائية ، بدون لغة أجنبية ، ثم صدر قانون التعليم الابتدائى سنة ١٩٥١ ، يوحد المرحلة الأولى ، ويجعلها جميعا ٤ سنوات ، بدون لغة أجنبية .

ومرت هذه المدرسة - بعد الثورة - بعدة أطوار ، فقد كانت - بموجب القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ - أربع سنوات ، يجوز التقدم بعدها لامتحان تعقده المنطقة للالتحاق بالمدرسة الإعدادية ، أو تلقى تدريب عملى حسب البيئة فى مدرسة تسمى (المدرسة الابتدائية الراقية) .

(١) المرجع السابق ، ص ٣٤٥ .

(٢) الأمر العالى ، الصادر بقاريخ غرة ذى القعدة سنة ١٣٠٧ (١٨ يونية سنة ١٨٨٠) ، بجعل الكتاتيب الأهلية الابتدائية بالجهات المبينة به ، تحت نظر وسلطة نظارة المعارف العمومية (وتليه القرارات الثلاثة نمرة ١٧٥ ، ١٧٦ ، ١٧٧ ، التى صدرت من النظارة ، فى ١١ ربيع الثانى سنة ١٣٠٨ ، بشأن الكتاتيب المذكورة) - المطبعة الأميرية ببولاق مصر المحمية - سنة ١٨٩٠ - أفرنجية ، ص ٣ .

وفي سنة ١٩٥٦ ، اكتشف عيوب القانون السابق رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ .
كما سنرى عند حديثنا عن المدرسة الاعدادية - فصدر القانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ ، الذى يجعل من المرحلة الابتدائية ست سنوات ، من سن ٦ - ١٢ سنة ، بدون لغة أجنبية ، متفقا فى ذلك مع خطة نشر التعليم الابتدائى سنة ١٩٢٥ ، التى فشلت لأسباب مالية ، ثم اختصرت السنوات الست الى خمس سنوات ، لنفس الأسباب ، ثم اختصرت مرة ثانية الى أربع سنوات ، عند توحيد مدارس المرحلة الاولى سنة ١٩٥١ - لتتمكن الحكومة من استيعاب أكبر قدر ممكن من الأطفال فى سن الإلزام ، حتى جاء مؤتمر التعليم الإلزامى فى الدول العربية سنة ١٩٥٤ ، فأشار بجعل هذه المرحلة ست سنوات على الأقل ، فعدلت فى القانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ ، لتكون ست سنوات ، حسبا أشار المؤتمر ، واستمرت كذلك حتى اليوم .

وكان القانون رقم ٣٥ لسنة ١٩٤٢ قد قرر لأطفال المرحلة الابتدائية « الحق فى وجبة غذائية تقدم لهم فى كل يوم دراسى » . وكان « أهم أثر تربوى بالنسبة للنظام المدرسى يتمثل فى أن الشكوى التى كانت عامة ، بسبب غياب الأطفال قد خفت ، اذ ارتفعت نسبة حضورهم من ٦٠٪ الى ٩٦٪ » . وانه لأمر مؤسف أن تلغى وزارة التربية المصرية هذه الوجبة ، ابتداء من عام ١٩٥٦ - ١٩٥٧ ، استجابة للضغط المتصل بالظروف المادية ، التى كانت تعانى منها البلاد » (١) .

وتهدف المدرسة الابتدائية الى تنمية الأطفال عقليا وجسديا وخلقيا واجتماعيا وقوميا ، ليكون الانسان فى نهايتها مواطنا صالحا .

والتعليم فيها باللغة العربية ، دون لغة أجنبية ، وذلك منذ سنة ١٩٥٣ (القانون ٢١٠) ، الا فى المدارس الخاصة - ان رغبت - ومدارس اللغات ، وهناك تفكير اليوم فى اعادتها الى هذه المرحلة مرة ثانية .

والتعليم فيها مشترك ، وهو يقوم على أساس مدرس الفصل فى الصفوف الأربعة الأولى منها ، ثم نظام التخصص فى الصفين الخامس والسادس ، يعقبا امتحان يعقد على مستوى المديرية ، يمنح الناجح فيه شهادة اتمام الدراسة الابتدائية .

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (مرجع سابق) ، ص ٨٦ ، ٨٧ .

وكان النقل في هذه المرحلة يتم بامتحان نقل ، وقد ألغى هذا الامتحان سنة ١٩٥٣ ، وأكد ذلك قانون ١٩٥٦ ، حتى جاء القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ ، فألغى نظام النقل الآلى ، في سعيه لاعادة النظر بشكل شامل الى التعليم العام ومشكلاته - والغائه لكل القوانين واللوائح الصادرة من سنة ١٩٥٣ - وأعاد الامتحان الى الصف الرابع ، ثم انتقل نظام الامتحان بعد ذلك الى الصف الثانى .

وهناك تفكير في ضم المدرسة الاعدادية - التالية - الى مرحلة التعليم الإلزامى ، لتكون تلك المرحلة تسع سنوات ، ولكن ذلك لايزال حلما بعيدا ، اذ أن الإلزام لم يتحقق حتى الآن في المدرسة الابتدائية بوضعها الراهن ، وقد كان مقررا أن يتحقق الإلزام فيها سنة ١٩٦٥ ، في نهاية الخطة الخمسية الأولى ، ولكنه لم يتحقق بسبب عدم دقة الخطة في تقديراتها ، فأجل ذلك الى سنة ١٩٧٠ . - نهاية الخطة الخمسية الثانية - ولكنه لم يتحقق ، بسبب ظروف حرب ١٩٦٧ ، ومجهودات تلك الحرب ، فكانت الخطة الخمسية الثالثة أكثر واقعية : حيث قدرت استيعاب ٩٠٪ من الملزمين في نهايتها - سنة ١٩٧٥ ، ولكنه - رغم ذلك - لم يتحقق الا بنسبة تقل عن ٨٠٪ .

وقد وصلت جملة عدد تلاميذ هذه المرحلة ، ما يقرب من ٤ مليون طفل سنة ١٩٧٣/٧٢ ، واقتربت نسبة الملزمين بها من ٨٠٪ ، ثم وصلت جملة عدد تلاميذها سنة ١٩٧٧/٧٦ - كما سبق - الى أكثر من ٤ مليون طفل ، بنسبة لا تتعدى ٨٣٪ من مجموع الملزمين (١) .

وتعانى هذه المرحلة مشكلات تعليمية عديدة ، تعرضنا لبعضها عند الحديث عن تمويل التعليم فيما سبق (٢) .

٢ - المرحلة الاعدادية :

وهي بداية مراحل التعليم بعد الإلزامى ، وتسعى الوزارة لضمها الى مرحلة التعليم الإلزامى - كما سبق .

وتعود هذه المرحلة فى أصلها الى القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ ، الذى قسم السلم التعليمى - قبل العالى - ليكون ٣/٤/٤ سنوات . وقد بدأت هذه

(١) ارجع الى ص ٤٩١ من الكتاب .

(٢) ارجع الى ص ٤٩١ من الكتاب .

المرحلة قلقة ، فكانت ملحقه أحيانا بالمدرسة الابتدائية (السابقة) ، وملحقه أحيانا أخرى بالمدرسة الثانوية (اللاحقة) ، كما كانت مناهجها متداخلة مع مناهج الصفين الخامس والسادس الابتدائيين ، والصفين الأول والثاني الثانويين ، وبناء على ذلك صدر القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ ، الذي جعل المرحلة الاعدادية العامة ، مرحلة مستقلة قائمة بذاتها ، طولها ثلاث سنوات ، من سن ١٢ - ١٥ سنة ، وقسمها الى أنواع ، هي المدرسة الاعدادية العامة ، والمدارس الاعدادية الفنية (زراعى - صناعى - تجارى - نسوى - عملى) ، التى كانت مغلقة أمام خريجياتها .

وفى ضوء التخطيط الشامل للبلاد ، منذ سنة ١٩٦٠ ، أعيد النظر فى المدارس الاعدادية الفنية ، فتقرر إلغاؤها ، ابتداء من العام الدراسى ١٩٦٣/٦٢ ، ودعم هذا الإلغاء القانون الشامل رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ ، الذى سبق الحديث عنه ، عند الحديث عن المدرسة الابتدائية .

وقد استحدثت هذه المرحلة تماما فى الأزهر ، بعد التعديل الذى أدخل على السلم التعليمى به ، بناء على القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ ، بشأن إعادة تنظيم الأزهر والهيئات التى يشملها ، حيث جعل نظام التعليم بالأزهر شبيها بنظام التعليم فى وزارتى التربية والتعليم ، والتعليم العالى .

وتعتبر المرحلة الاعدادية حدا وسطا بين المرحلتين الابتدائية والثانوية ، وهدفها الكشف عن ميول واهتمامات التلاميذ وقدراتهم ، وتنميتها ، ولذلك كانت مناهجها أكثر تخصصا وتعمقا من مناهج المرحلة الابتدائية .

وقد كان القبول بها يتم على أساس امتحان ، يعقد للمنتهين من الدراسة بالصف السادس الابتدائى ، ثم صار يتم على أساس نتيجة شهادة اتمام الدراسة الابتدائية .

ويقوم التعليم فى هذه المرحلة ، على أساس الانفصال بين البنين والبنات ، إلا اذا دعت الضرورة الى ذلك .

وامتحانات النقل فى هذه المرحلة تضعها المدرسة ، أما امتحان نهاية المرحلة ، فيوضع على مستوى مديرية التربية والتعليم .

وهناك دراسات مهنية ملحقه بالمصانع لمدة سنة لمن يلتحقون بالعمل ، بعد حصولهم على الشهادة الابتدائية .

وتعانى هذه المرحلة - مع غيرها من مراحل التعليم المصرى - عدة مشكلات -
تعرضنا لبعضها عند حديثنا عن تمويل التعليم (١) .

٣ - المرحلة الثانوية :

وهى المرحلة الثالثة من مراحل التعليم فى نظام التعليم المصرى . ويبدأ تنوع الدراسة فى هذه المرحلة ، اذ تنقسم الى ثانوى عام (أدبى وعلمى) ، وثانوى فنى (زراعى وصناعى وتجارى ونسوى) ، وثانوى نوعى ، تابع للوزارات المهنية (مراكز تدريب مهنى ، ومعاهد فنون ، ومعاهد صحية ، ومعاهد بريد ولاسلكى) - بالإضافة الى مراكز التدريب المهنى الملحقه بالمصانع ، وبالإضافة الى معاهد المعلمين والمعلمات ، والمعاهد الفنية المتخصصة .

ويتم القبول بالمرحلة الثانوية ، وتوزيع الطلاب على أنواع المدارس ، حسب نتيجة امتحان الشهادة الاعدادية العامة .

ومدة الدراسة بالمرحلة الثانوية تختلف باختلاف نوع الدراسة الثانوية التى يحصل عليها المتعلمون ، وهى تتراوح بين ستة وخمسة سنوات ، وذلك على النحو التالى :

(أ) المدرسة الثانوية العامة : وقد كانت هذه المدرسة - منذ انشاء نظام التعليم الحديث - هى المدرسة الممتازة دائما ، وكانت تسمى (بالمدرسة التجهيزية) فى عصر محمد على وخلفائه ، وكان طولها أربع أو خمس سنوات بعد المرحلة الابتدائية ، فى بداية القرن التاسع عشر ، ثم صارت أربع سنوات ، فى عهد الاحتلال الانجائزى لمصر (سنتان للكفاءة ، وستنتان للبكالوريا) ، ثم صارت خمس سنوات فى بداية عهد الاستقلال (٣ + ٢) ، ومنذ سنة ١٩٣٥ ، انقسمت الدراسة فيها - بناء على التقرير الشهير الذى تقدم به وزير المعارف ، أحمد نجيب الهمالى ، عن (التعليم الثانوى - عيوبه ووسائل اصلاحه) - الى قسمين : القسم الأول أربع سنوات - للحصول على الثقافة العامة ، والقسم الثانى سنة واحدة ، للحصول على التوجيهية (علمى وأدبى فقط ، أضيف اليها التخصص فى الرياضيات فيما بعد) .

وقد تركزت جهود القبانى سنة ١٩٤٩ ، وطه حسين سنة ١٩٥١ ، على جعل هذا التعليم فى متناول الجميع ، من الحاصلين على الشهادة الابتدائية .

(١) ارجع الى ص ٤٩٢ من الكتاب .

ومع بداية الثورة ، وبصدور القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ ، وخلق المرحلة
الاعدادية - صارت الدراسة بها لمدة ثلاث سنوات ، بعد دراسة في المرحلة
الاعدادية لمدة ثلاث سنوات - كما سبق .

وقد أقر القانون الشامل رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ هذا الوضع بالنسبة
للمدرستين .

والدراسة في السنة الأولى عامة ، يكون الاهتمام فيها منصبا على اللغات
والمواد العامة ، تتفرع الدراسة بعدها الى شعبتين : علمي ، وأدبي ، يبدأ فيهما
التخصص في الدراسات العلمية والرياضية ، أو الدراسات الأدبية ، ثم انفصلت
الرياضيات ، في شعبة مستقلة ثالثة مع مطلع العام الدراسي ١٩٧٧/٧٦ .

وامتحان النقل في هذه المدرسة يعقد على مستوى المدرسة ، أما امتحان
نهاية المرحلة ، فيعقد على مستوى الجمهورية .

والاقبال على المدرسة الثانوية العامة شديد ، منذ خلقت ، وذلك لأنها كانت
- ولا تزال - المدرسة الوحيدة المفتوحة الأبواب على الجامعات والمعاهد
العليا .

وهناك مدرسة للمتفوقين بعين شمس بالقاهرة ، أنشئت سنة ١٩٥٦/٥٥ ،
لرعاية المتفوقين ، وهي تأخذ طلابها من أوائل الحاصلين على الشهادة
الاعدادية في المحافظات .

كما أن هناك عددا من المدارس التجريبية ، التي أنشئت سنة ١٩٦٠/٥٩ ،
بمناهج خاصة ، تجمع بين العلم الأكاديمي النظري ، والجانب العملي التطبيقي ،
وقد وضعت تحت التجريب لمدة خمس سنوات ، زيدت بعد ذلك الى عشر .

(ب) المدارس الثانوية الفنية : وهي مدارس متعددة منفصلة ، زراعية
وصناعية وتجارية ، والدراسة فيها تقوم - منذ انشائها في عهد محمد علي -
على التخصص في صناعة من الصناعات . وكانت مدة الدراسة بها
تتراوح بين ثلاث سنوات وخمس سنوات ، بعد الحصول على الشهادة
الابتدائية ، ثم عدلت - بناء على القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ - لتصبح
ثلاث سنوات ، ثم أكد ذلك القانون رقم ٧٥ لسنة ١٩٧٠ ، الذي نظم التعليم
الفني ، على أثر تنظيم القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ للتعليم العام .

وبناء على القانون الشامل الأخير ، رقم ٧٥ لسنة ١٩٧٠ ، صارت المناهج تنقسم الى ثلاثة أقسام ، قسم للثقافة العامة ، وقسم لمواد التخصص ، وقسم للتدريب المهني .

وامتحان النقل فيها يتم على مستوى المدرسة ، أما امتحان نهاية المرحلة ، فيعقد على مستوى الجمهورية .

والمدرسة الثانوية الفنية مدرسة مغلقة ، اذ يلتحق خريجوها بالعمل مباشرة ، الا الحاصلين منهم على درجات عالية في دبلوم الدراسة الفنية ، فانهم يلتحقون بالمعاهد العليا الفنية - بناء على القانون الأخير المنظم للتعليم الثانوي الفني (سنة ١٩٧٠) - ولذلك كانت كل الأنظار منصرفة عن هذا النوع من المدارس ، ومتجهة الى المدارس الثانوية العامة .

وعن طريق مكاتب التنسيق في المحافظات ، بدأ مزيد من الحاصلين على الشهادة الاعدادية ، يوجهون الى المدارس الثانوية الفنية ، مما خفف الضغط قليلا عن المدرسة الثانوية العامة ، وان كانت هذه المدرسة لا تزال تحصل على معظم خريجي المدرسة الاعدادية (حوالي ٦٠٪) .

(ج) **المدرسة الثانوية الازهرية :** وهي قريبة من المدرسة الثانوية العامة ، الا أن هناك تركيزا على الدراسات الدينية فيها ، ولذلك كانت مدة الدراسة بها أربع سنوات ، بدلا من ثلاثة .

(د) **المعاهد الفنية المتخصصة :** وهي تقوم على التخصص في مهنة معينة ، كالمدرسة الثانوية الفنية ، الا أنها توفر لطلابها مزيدا من التخصص ، ولذلك كانت مدة الدراسة بها خمس سنوات ، بدلا من ثلاثة .

(هـ) **دور المعلمين والمعلمات :** ومدة الدراسة بها خمس سنوات ، لتخريج معلمين المرحلة الابتدائية ، والتركيز فيها على المواد التربوية وعلم النفس .

(و) **المعاهد الفنية :** ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات ، وهي تابعة في إدارتها للوزارات الفنية ، كوزارة الصناعة ، ووزارة المواصلات ووزارة الحربية ، ووزارة الثقافة ، ووزارة الصحة . وبرنامجها قريب من برنامج المدارس الثانوية الفنية ، الا أن التركيز فيها يكون على التدريب المهني .

(ز) **مراكز التدريب المهني :** ومدة الدراسة بها سنة أو سنتان ،

وهى ملحقه بالمصانع ، للتدريب على حرفة أو مهنة معينة ، فى داخل المصنع ، الذى يحرب به الطالب .

ولا زال الاهتمام فى هذه المرحلة متجها الى الثانوى العام ، الذى يتجه اليه ٥٢٪ من طلاب الدراسة الثانوية ، وتتجه الوزارة الى توجيه ٦١٪ (بدلا من ٤٨٪ حاليا) من الطلاب مستقبلا الى المدارس الثانوية الفنية (١) .

ورغم ذلك ، فاننا يجب أن نتذكر أن المدرسة الثانوية العامة مدرسة واحدة ، بينما المدرسة الثانوية الفنية مدارس عدة - زراعية وصناعية وتجارية . وأن العمالة ونوعها وحجمها فى مصر تتطلب خريجي هذه المدارس الفنية ، لا خريجي المدرسة الثانوية العامة .

وتدل الأرقام المقارنة بين سنتى ١٩٧٥/٧٤ و ١٩٧٦/٧٥ ، على أن الزيادة فى القبول فى الثانوى العام بلغت ١٧٩٩٤ طالبا ، بنسبة ٥٣٪ (٢) ، بينما بلغت الزيادة فى الثانوى الفنى ٣٠٠٩٤ طالبا ، بنسبة ٨٦٪ ، وسجلت دور المعلمين والمعلمات نقصا مقداره : ١٢٧ طالبا ، بنسبة ٤٠٪ (٣) ، مع النقص الواضح فى المعلمين ، وفى نصيب كل ألف من الأطفال فى المرحلة الابتدائية ، من المعلمين .

يضاف الى ذلك أن الدراسة الثانوية الفنية دراسة يغلب عليها الطابع النظرى الأكاديمى ، بسبب النقص الواضح فى الأجهزة والمعدات والورش وغيرها ، وأن نوعيات الطلاب الملتحقين بهذا النوع من التعليم الثانوى ، تعتبر من أسوأ نوعيات التلاميذ المنتهين من دراستهم الإعدادية .

(١) من تصريح السيد وزير التعليم ، أمام لجنة التعليم والبحث العلمى بمجلس الشعب ، فى ١٩٧٧/٢/٨ ، السابق الإشارة اليه .

(٢) الاحصاء الاستقرارى لمرحلة التعليم الثانوى العام ، فى العام الدراسى ١٩٧٦/٧٥ ، حسب الحالة فى ١٥ نوفمبر سنة ١٩٧٥ - وزارة التربية والتعليم - الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى - النشرة الاحصائية - العدد الحادى عشر - يناير ١٩٧٦ .

(٣) الاحصاء الاستقرارى ، لمرحلة التعليم الثانوى الفنى ، ودور المعلمين والمعلمات ، فى العام الدراسى ١٩٧٦/٧٥ ، العدد الثانى عشر - يناير ١٩٧٦ .

٤ - مرحلة التعليم العالى :

وهى تتم فى ثلاثة أنواع من المعاهد ، هى :

(أ) **الجامعات** : وتتراوح الدراسة فيها بين أربع وخمس سنوات ، ويتم توزيع الطلاب على كلياتها حسب المجموع الذى يحصل عليه الطلاب فى الثانوية العامة ، وحسب التوزيع الجغرافى لها .

وأقدم هذه الجامعات هى جامعة الأزهر ، أما أقدم الجامعات الحديثة فهى جامعة القاهرة (التى أنشئت سنة ١٩٠٨ كجامعة أهلية ، ثم ضمت الى الوزارة سنة ١٩٢٥ تحت اسم جامعة فؤاد الاول) - ثم جامعة الاسكندرية (فاروق الاول سابقا) ، التى أنشئت سنة ١٩٣٨ كفرع لجامعة القاهرة - ثم جامعة عين شمس (ابراهيم باشا الكبير سابقا) ، التى أنشئت سنة ١٩٥١/٥٠ - ثم جامعة أسيوط ، التى أنشئت سنة ١٩٥٨/٥٧ - ثم أنشئت فى أواخر الستينات وأوائل السبعينات جامعات طنطا والمنصورة والزقازيق وحلوان والمنوفية والمنيا وأخيرا - جامعة قناة السويس .

وتتبع هذه الجامعات وزارة التعليم العالى .

وأما جامعة الأزهر ، فهى أعرق هذه الجامعات على الإطلاق ، اذ يعود وجودها الى انشاء الجامع الأزهر فى العصر الفاطمى ، سنة ٣٦١ هـ - (سنة ٩٧٠ م) ، ولكن الدراسة به كانت دراسة تقليدية قديمة ، رغم امتداد يد الإصلاح اليه منذ أواخر القرن التاسع عشر ، ولكنه لم يصير جامعة قديمة وحديثة معا الا سنة ١٩٦١ ، حيث أعيد تنظيمه ، بموجب القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ ، بشأن إعادة تنظيم الأزهر والهيئات التى يشملها ، وأنشئت به من الكليات الحديثة كليات الهندسة والصناعات ، والمعاملات والادارة ، والزراعة ، والطب . وأخيرا أنشئت به كلية التربية ، ثم كلية البنات الاسلامية (فى مطلع السبعينات) .

ومدة الدراسة بكليات جامعة الأزهر أربع سنوات ، بالنسبة لل حاصلين على الثانوية العامة الأزهرية ، تزداد عليها سنة تأهيلية (للدراسة الدينية) للمقبولين بها من الحاصلين على الثانوية العامة (التربية والتعليم) (يلاحظ أن الدراسة الثانوية الأزهرية أربع سنوات ، لا ثلاثة ، كما هو الحال فى الثانوية العامة) .

(ب) **المعاهد العليا :** وهى تابعة لوزارة التعليم العالى مباشرة ، وليست مستقلة كالجامعات • وهى أقل شأنًا من الجامعات ، وتحصل على طلابها من بين الحاصلين على الثانوية العامة (أقل المجموعات غالبًا ، والممتازين من الحاصلين على شهادة الثانوية الفنية ، بما يزيد عن ٧٠٪) •

وقد ضمت معظم هذه المعاهد العليا سنة ١٩٧٥ الى جامعة حلوان •

وهناك معاهد عليا خاصة ، تتلقى مصروفات من المتعلمين ، وتشرف عليها وزارة التعليم العالى ، كالمعهد التجارى بالمنيل ، والمعهد الفنى العالى بالجلاء •

وكان آخر قانون نظم العمل بالجامعات ، هو القانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ ، بشأن تنظيم الجامعات ، وقد ألغى هذا القانون ، القانون رقم ١٨٤ لسنة ١٩٥٨ ، والقوانين المعدلة له •

ثم صدرت بعد ذلك القرارات الجمهورية بشأن تطبيق القانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ ، على المعاهد العالية التابعة لوزارة التعليم العالى ، وعلى جامعة الأزهر •

(جـ) **الكليات العسكرية :** وهى تابعة للوزارات العسكرية ، كوزارة الحربية ، ووزارة الداخلية • وهى تعتمد فى القبول بها على أساسين ، هما : مجموع الدرجات ، واللياقة البدنية •

مدارس الحضانة ورياض الأطفال :

لم يعرف نظام التعليم المصرى مدارس الحضانة ورياض الأطفال الا بعد حصول مصر على الاستقلال الرسمى (سنة ١٩٢٣) ، خاصة بعد الازدهار التعليمى الكبير ، الذى حققه نظام التعليم ، مع بداية تنفيذ مشروع ١٩٢٥ لنشر التعليم •

ففى هذه الفترة ، وجدت رياض الأطفال تابعة « لوزارة المعارف فى عواصم المديرىات ، ومدتها ثلاث سنوات ، من سن ٥ - ٨ سنوات ، وكانت بمصروفات » (١) ، شأنها فى ذلك شأن نظام التعليم الحديث كله •

(١) دكتورة نازلى صالح أحمد : حول التعليم الابتدائى ونظمه (مرجع سابق) ، ص ٧ ش

وقبل سنة ١٩٢٣ بعشر سنوات ، بدأت نواة هذه المدارس بسيطة .
ففى سنة ١٩١٣ ، « أعادت وزارة التربية تنظيم المدارس الابتدائية للبنات ،
فألحقت بها سنتين تمهيديتين ، لاعداد البنات اللاتى يلتحقن بها ، كى يتابعن
الدراسة الابتدائية . وبقيت هذه الخدمة التربوية قاصرة على البنات حتى
عام ١٩١٨ ، حين بدأت وزارة التربية فى انشاء مدارس رياض أطفال مستقلة
للبنين . وفى عام ١٩٢٢ ، صدر قرار وزارى بفصل السنتين الأوليين من المدارس
الابتدائية للبنات ، واعتبارهما روضة أطفال ، مدتها سنتان (٦ - ٨) » (١) .

وفى عام ١٩٤٣ ، ألحق ببعض رياض الأطفال أقسام ، لرعاية أبناء العاملات ،
تقبل الأطفال بها من سن الثانية والنصف ، قبل التحاقهم برياض الأطفال .

والى جانب مدارس الحضانة ورياض الأطفال التابعة لوزارة المعارف ، كانت
هناك مدارس ورياض تابعة للمدارس الخاصة والأجنبية ، بلغ عددها
فى التعليم الأجنبى وحده سنة ١٩٥٢/٥١ : ٢٦١ مدرسة ودارا ، بها ١٤٥٩٦
من البنين ، و٢٠٧٧٩ من البنات (٢) - أى ٣٥٣٧٥ طفلا وطفلة .

وقد « تلقت رياض الأطفال ضربة مدوخة » - على حد تعبير الدكتور أحمد
عبيد - « فى عام ١٩٥٠ » - مع سياسة الماء والهواء ، التى أعلنها المرحوم الدكتور
طه حسين . « أما الضربة الثانية والقاضية ، فقد أعقبتها فى عام ١٩٥١ ،
حين صدر القانون رقم ١٤٣ ، بشأن تنظيم التعليم الابتدائى » ، حيث « قرر
القانون أن مدة التعليم الابتدائى ست سنوات (٦ - ١٢) ، وأن السنتين
الأوليين منه تعتبران بمثابة روضة للأطفال ، فيما بين سن السادسة
والثامنة » (٣) .

ومع قيام الثورة ، واهتمامها الكبير بنشر التعليم الابتدائى ، وجعلها بدء
الالزام من السادسة ، بدلا من الثامنة ، ألغى أول قانون تعليمى صدر فى عهد
الثورة ، وهو القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ - مدارس الحضانة ورياض
الأطفال التابعة للوزارة ، ولم تبق الا مدارس قليلة بمصروفات ، صفيت
بعد ذلك .

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة
التربوية (مرجع سابق) ، ١٢٧ ، ١٢٨ .
(٢) دكتور سعد مرسى أحمد ودكتور سعيد اسماعيل على (مرجع سابق) ،
ص ٥٥٥ .

(٣) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة
التربوية (المرجع الأسبق) ، ص ١٣١ .

ومنذ صدور هذا القانون وحتى اليوم ، خرجت دور الحضانة ورياض الأطفال من سلم التعليم المصرى ، وانزوت فى المدارس الخاصة ومدارس اللغات ، ومعظمها فى القاهرة والاسكندرية ، ويصل عددها الى « ٢٣ مدرسة ، وعدد الفصول ٧٨٦ فصلا ، وعدد الأطفال البنين ٢٥٨٣٦ طفلا ، والبنات ١٥٧٠٧ طفلة ، ومجموعهم ٤٣١٥٤٣ طفلا » (١) - أى أقل من العدد الذى كان موجودا بالمدارس الأجنبية وحدها سنة ١٩٥٢/٥١ ، رغم زيادة الحاجة اليها اليوم ، بسبب التوسع فى عمل المرأة .

نتيجة لتخلى الوزارة عن هذه الدور والمؤسسات الهامة ، وفى غياب اشراف رسمى عليها ، وأصول وقواعد تضبط العمل بها ، « تعددت الجهات ، التى تنشئ الحضانات ، فوجدت حضانات تابعة لجمعيات أهلية ، وحضانات تابعة للاتحاد الاشتراكى ، وأخرى للمحافظات ، وغيرها للمصانع والمؤسسات ، الى غير ذلك من الهيئات » ، كما « تبين أن أكثر الحضانات والرياض القائمة ، لا تسير على أسس مدروسة فى رعاية الأطفال وتربيتهم ، ولا تتوفر فيها الظروف الكفيلة بحسن الأداء . بل هى مجرد أماكن لتجميع أكبر عدد من الأطفال ، بقصد الكسب المادى لأصحابها ، دون أى اعتبار لصالح الطفل ، كما أن العوامل بهذه الحضانات غير مؤهلات ، وليس على هذه الدور اشراف فنى تربوى » (٢) .

اعداد المعلمين فى مصر

عكس اعداد المعلمين تلك القلاقل والاضطرابات التى عانى منها نظام التعليم المصرى الحديث ، منذ انشائه فى الربع الأول من القرن التاسع عشر ، فقد كان المعلمون يعينون - دون اعداد - فى الكتاتيب والمرحلة الأولى ، من بين خريجي الكتاتيب .

وعندما أنشأ محمد على نظامه التعليمى الحديث ، عين له مدرسين بدون اعداد أيضا ، من خريجي الأزهر ومدرسة الألسن .

ولم يلتفت لاعداد المعلمين الا فى عصر اسماعيل ، حيث أنشئت (دار العلوم) سنة ١٨٧٢ ، لاعداد معلمى اللغة العربية ، ولكنها تخلصت من العلوم التربوية ، واقتصرت على الدراسة الأكاديمية ، وضمت الى جامعة القاهرة سنة ١٩٤٥ .

(١) دكتورة نازلى صالح أحمد : حول التعليم الابتدائى ونظمه (مرجع سابق) ، ص ٨ .
(٢) المرجع السابق ، ص ٨ .

وفي أوائل عهد الاحتلال ، أنشئت مدرسة المعلمين العليا سنة ١٨٨٥ ، ولكن عند انشاء الجامعة وضمها الى الحكومة ، أشار الخبراء الأجانب بأن تقتصر الدراسة على سنة واحدة ، بالنسبة لخريجي كليات الآداب والعلوم ، فأنشئ معهد التربية العالي سنة ١٩٢٩ لهذا الهدف ، وقد تحول المعهد الى (كلية التربية) ، وضم الى جامعة عين شمس سنة ١٩٥٠ .

وكانت مدرسة المعلمين العليا تسير على النظام التكاملي ، الذي تتكامل فيه الدراسة الأكاديمية والدراسة التربوية ، أما معهد التربية (ثم كلية التربية) ، فقد كان يسير على النظام التتابعي ، الذي تفصل الدراسة التربوية فيه عن الدراسة الأكاديمية ، لمدة عام ، بعد الانتهاء من تلك الدراسة الأكاديمية .

وقد تمت العودة الى النظام التكاملي في اعداد المعلمين مرة ثانية ، بانشاء كلية البنات جامعة عين شمس سنة ١٩٥٤ ، ثم بانشاء كليات المعلمين ، ابتداء من سنة ١٩٥٥ ، خارج الجامعة أول الأمر ، قبل انضمامها اليها سنة ١٩٦٧/٦٦ .

ويلتقى النظامان ، التكاملي والتتابعي ، اليوم ، في كلية التربية جامعة عين شمس ، التي تضم - منذ سنة ١٩٧١ - كلية المعلمين ، التي أنشئت سنة ١٩٥٥ (النظام التكاملي) ، وكلية التربية (معهد التربية العالي للمعلمين سابقا) (النظام التتابعي) .

وقد بدأ الاهتمام باعداد معلم المرحلة الأولى متأخرا ، وكان أول معهد لاعداد هذا المعلم ، هو مدرسة المعلمات الأولية ، التي أنشئت سنة ١٩٠٣ ، ثم مدرسة المعلمين الأولية ، التي أنشئت سنة ١٩٠٤ .

وقد تقابع انشاء هذه المدارس ، وكان عددها يزيد في سنوات الازدهار والتوسع التعليميين ، ولذلك شهدت ازدهارا ملحوظا منذ سنة ١٩٢٦ (بعد مشروع سنة ١٩٢٥ لتعميم التعليم الابتدائي) .

وشهدت هذه المدارس تطورات كثيرة في نوعيات طلابها ، وسنوات الدراسة بها ، فقد كانت تحصل على طلابها من بين الناجحين في امتحان الشهادة الابتدائية ، في دراسة تستمر سنتين ، زيدت الى ثلاث سنوات . كما كانت بعض المدارس تحصل على طلابها من بين من أتموا الدراسة في الكتاتيب والمدارس الأولية لمدة سنة ، زيدت الى سنتين ، ثم ثلاث سنوات .

ثم ارتقت نوعية المتحقيين بهذه المدارس ، فصارت خمس سنوات بعد الدراسة الابتدائية ، سنة ١٩٥٢/٥١ .

وفي سنة ١٩٤٧ ، تم انشاء أول مدرسة تعليمية ريفية ، لاعداد معلمين يعملون في الريف .

وقد مر اعداد المعلمين بعد الثورة بمراحل من التطور ، وصلت به الى وضعه الحالي ، حيث نجد نوعين من معاهد اعداد المعلمين ، وهما :

١ - دور المعلمين والمعلمات :

لاعداد معلمى المرحلة الابتدائية . وقد أنشئت سنة ١٩٥٦/٥٥ ، وكانت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات بعد المرحلة الاعدادية ، زيدت الى خمس سنوات سنة ١٩٦٢/٦١ ، ويدرس الطلاب فى السنوات الثلاث الأولى منها دراسة أكاديمية عامة ، ثم يدرسون دراسات تربوية فى السنتين الأخيرتين .

وفي سنة ١٩٦٣/٦٢ أنشئ نظام يحصل على خريجى المدارس الثانوية العامة فى دراسة تستمر سنتين ، ثم ألغى هذا النظام ، اكتفاء بالنظام السابق .

٢ - كليات التربية :

بنظاميها التتابعى (الموجود فى كلية التربية جامعة عين شمس) ، والتكاملى (الموجود فى كلية التربية جامعة عين شمس أيضا ، وكذلك فى كليات التربية الأخرى ، فى الاسكندرية وطنطا والمنصورة والزقازيق وشبين الكوم وأسيوط والمنيا ، وفى كلية البنات جامعة عين شمس ، وفى كلية التربية ، وكلية البنات الاسلامية جامعة الأزهر) .

وتعد هذه الكليات ، مدرسى المواد الأكاديمية فى المدارس الاعدادية والثانوية ، بعد دراسة تستمر أربع سنوات بعد الثانوية العامة ، أو سنة واحدة بعد الدرجة الجامعية الأولى ، من كليات دار العلوم ، أو العلوم ، أو الزراعة ، أو الآداب .

والى جانب كليات التربية ، هناك معاهد عليا تابعة لوزارة التعليم

العالى ، لاعداد معلمى التربية الفنية (مثل معهد التربية للمعلمات بالزمالك ، الذى أنشئ سنة ١٩٣٥ ، والمعهد العالى للتربية الفنية للمعلمين ، الذى أنشئ سنة ١٩٥٠) - والتربية الرياضية (مثل معهد التربية الرياضية بالهرم ، الذى أنشئ سنة ١٩٤٨) - والتدبير المنزلى (مثل معهد التدبير المنزلى والفنون الطرزية ببولاق ، الذى أنشئ سنة ١٩٣٩) - والتربية الموسيقية (مثل المعهد العالى لمعلمات الموسيقى ، الذى أنشئ سنة ١٩٤٧) .

كما كانت كلية التكنولوجيا والتربية جامعة حلوان (كلية المعلمين الصناعية سابقا) ، تقوم باعداد معلمى مواد التخصص بالمدارس الثانوية الصناعية ، بعد أن كان هؤلاء يعينون من خريجي كليات الهندسة وكلية التكنولوجيا بحلوان ، بدون اعداد تربوى ، ولكن هذه الكلية صارت تقتصر - مؤخرا - على اعداد المهندسين ، ولم يعد فى برامجها مكان للمواد التربوية والنفسية .

مراجع الكتاب

أولا : المراجع العربية :

- ١ - أ. أليكسييف : القانون الاقتصادى للرأسمالية الحديثة - ترجمة اسماعيل عبد الرحمن - دار الفكر - ١٩٥٨ .
- ٢ - أ. ت. فلاندر : « التدريب المهني : هل تكون له نظم ، أم يظل (تروسا) في الادارة الاقتصادية ؟ » - ترجمة أحمد خاكي - مستقبل التربية - تصدر عن مجلة رسالة اليونسكو ومركز مطبوعات اليونسكو - العدد السابع - السنة الثانية - يوليو ١٩٧٤ (التعليم الثانوى والتدريب والعمالة) .
- ٣ - الدكتور أ. ل. كاندل : « التعليم الاولى - مقدمة » - ترجمة الاستاذ وديع الضبع - الفصل الثالث من : نظام التربية في أمريكا - مجلة التربية الحديثة ، بالجامعة الأمريكية بالقاهرة - المطبعة العصرية بمصر - ١٩٤٥ .
- ٤ - الدكتور أ. ل. كاندل : « التعليم العالي - مقدمة » - ترجمة الأستاذ جبيب اسكندر ، والاستاذ ميشيل عبد الاحد - الفصل الخامس من : نظام التربية في أمريكا - مجلة التربية الحديثة ، بالجامعة الأمريكية بالقاهرة - المطبعة العصرية بمصر - ١٩٤٥ .
- ٥ - الدكتور أ. ل. كاندل : « تربية المعلمين - مقدمة » - ترجمة الاستاذ عبد العزيز أحمد - الفصل السادس من : نظام التربية في أمريكا - مجلة التربية الحديثة ، بالجامعة الأمريكية بالقاهرة - المطبعة العصرية بمصر - ١٩٤٥ .
- ٦ - الدكتور ابراهيم أحمد العدوى : « السفراء العرب الى أوروبا في العصور الوسطى » - المجلة - العدد الثانى والثلاثون - محرم ١٣٧٩ - أغسطس ١٩٥٩ .
- ٧ - ابراهيم سعدة : سنوات الهوان - الطبعة الثانية - المكتب المصرى الحديث - ١٩٧٥ .

٨ - الدكتور ابراهيم سلامة : « مرونة الفكر العربى تتضمن التوازن والتلاؤم بين القديم والحديث » - **الرائد** - عدد ممتاز عن مؤتمر المعلمين العرب - الاسكندرية - ١٩٥٦ .

٩ - ابن عمار الصغير : التفكير العلمى عند ابن خلدون - الشركة الوطنية للنشر والتوزيع - الجزائر (بدون تاريخ) .

١٠ - أبو الحسن الندوى : ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين - الطبعة العاشرة - مطابع على بن على - الدوحة - ١٣٩٤ هـ - ١٩٧٤ م .

١١ - الدكتور أبو الفتوح رضوان : « البعد عن الحياة ، مشكلة التعليم الثانوى » - **الرائد** - مجلة المعلمين - السنة السادسة - العدد الثالث - نوفمبر ١٩٦٠ .

١٢ - الدكتور أبو الفتوح رضوان : « التربية والاندفاع الثورى » - **الرائد** - مجلة المعلمين - السنة السابعة - العدد الثانى - ديسمبر ١٩٦١ .

١٣ - الدكتور أبو الفتوح رضوان : « التعليم فى دستورين ، ١٩٢٣ - ١٩٥٦ » - **الرائد** - مجلة المعلمين - السنة الأولى - العدد الرابع - أبريل ١٩٥٦ .

١٤ - الدكتور أبو الفتوح رضوان وآخرون : المدرس فى المدرسة والمجتمع - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٥٦ .

١٥ - أبو خلدون ساطع الحصرى : حولىة الثقافة العربية - السنة الأولى - جامعة الدول العربية - الادارة الثقافية - ١٩٤٩ .

١٦ - أبو خلدون ساطع الحصرى : حولىة الثقافة العربية - جامعة الدول العربية - الادارة الثقافية - الحولىة الخامسة - عن الأعوام الدراسية الثلاثة ١٩٥٣/١٩٥٤ ، ١٩٥٤/١٩٥٥ ، ١٩٥٥/١٩٥٦ - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - ١٩٥٧ .

١٧ - أحمد الشنتناوى وآخرون : دائرة المعارف الاسلامية - المجلد الخامس (بدون ناشر ولا تاريخ) .

١٨ - أحمد أمين : « الانسانية والقومية » - **فيض الخاطر** - الجزء الثالث - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - ١٩٤٢ .

- ١٩ - أحمد أمين : « الشيخ رفاعه الطهطاوى ، مؤسس النهضة العلمية الحديثة » - فيض خاطر - الجزء الخامس - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - ١٩٤٠ .
- ٢١ - أحمد أمين : « زعماء الإصلاح الإسلامى فى العصر الحديث » - فيض خاطر - الجزء الخامس - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - ١٩٤٤ .
- ٢٢ - أحمد أمين : ضحى الإسلام - الجزء الأول - الطبعة الأولى - مطبعة الاعتماد - ١٩٣٣ .
- ٢٣ - أحمد أمين : ضحى الإسلام - الجزء الثانى - الطبعة الأولى - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - ١٩٣٥ .
- ٢٤ - أحمد أمين : ظهر الإسلام - الجزء الأول - الطبعة الثانية - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - ١٩٤٦ .
- ٢٥ - أحمد أمين : فجر الإسلام - الجزء الأول (فى الحياة العقلية) - الطبعة الثالثة - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - ١٩٣٥ .
- ٢٦ - الدكتور أحمد حسن عبيد : « فلسفة التعليم الإلزامى وتنظيمه » - تعليم الجماهير - مجلة متخصصة ، تصدر عن الجهاز العربى لمحو الأمية والتعليم الكبار - المجلد الأول - السنة الأولى - العدد ١ - سبتمبر ١٩٧٤ .
- ٢٧ - دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (دراسة مقارنة) - الطبعة الأولى - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٧٦ .
- ٢٨ - الدكتور أحمد رشيد : « استراتيجيات التنظيم فى الدول النامية » - مجلة تنمية المجتمع ، يصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى - المجلد الرابع عشر - ١٩٦٧ - العددان الأول والثانى .
- ٢٩ - أحمد سعيد دويدار : الاستثمار فى التدريب والبحوث - معهد التخطيط القومى - مذكرة رقم ١٠٥ - ١١ ديسمبر ١٩٦١ .
- ٣٠ - الدكتور أحمد سويلم العمرى : بحوث فى المجتمع العربى (دراسات سياسية) - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٦٠ .

٣١ - دكتور أحمد عزت راجح : أصول علم النفس - الطبعة الخامسة -
لدار القومية للطباعة والنشر - ١٩٦٣ .

٣٢ - الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : « العلاقات بين الشرق العربى
وأوروبا ، بين القرنين السادس عشر والتاسع عشر » - دراسات تاريخية في
النهضة العربية الحديثة - الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية -
مكتبة الأنجلو المصرية (بدون تاريخ) .

٣٣ - الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم في مصر ، من
نهاية حكم محمد على ، الى أوائل حكم توفيق (١٨٤٨ - ١٨٨٢) -
الجزء الأول - عصر عباس الاول وسعيد (١٨٤٨ - ١٨٦٣) - وزارة المعارف
العمومية - ١٩٤٥ .

٣٤ - الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم في مصر ، من
نهاية حكم محمد على ، الى أوائل حكم توفيق (١٨٤٨ - ١٨٨٢) - الجزء
الثانى - عصر اسماعيل ، والسنوات المتصلة به من حكم توفيق (١٨٦٣ -
١٨٨٢) - وزارة المعارف العمومية - ١٩٤٥ .

٣٥ - الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم في مصر ،
من نهاية حكم محمد على ، الى أوائل حكم توفيق (١٨٤٨ - ١٨٨٢) -
الجزء الثالث - ملحقات بأهم الوثائق واللوائح التعليمية ، ومراجع
البحث - وزارة المعارف العمومية - ١٩٤٥ .

٣٦ - الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : « مصر » - دراسات
تاريخية في النهضة العربية الحديثة - الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية
- مكتبة الأنجلو المصرية (بدون تاريخ) .

٣٧ - أحمد عطية : القاموس السياسى - الطبعة الثالثة - دار النهضة
العربية - ١٩٦٨ .

٣٨ - أحمد عطية الله : دائرة المعارف الحديثة - الطبعة الأولى - مكتبة
الأنجلو المصرية - ١٩٥٢ .

٣٩ - الدكتور أحمد محمد ابراهيم : الاقتصاد السياسى - الجزء الأول
- الطبعة الثالثة - المطبعة الأميرية ببولاق - ١٩٣٥ .

٤٠ - أحمد نجيب الهلالي : تقرير عن اصلاح التعليم في مصر - وزارة المعارف العمومية - المطبعة الأميرية - ١٩٥٠ .

٤١ - ادجار هـ . بروكس ، و ج . ب . ماكولى : الحرية المدنية في جنوب أفريقيا - ترجمه محمود أحمد حسين - راجعه دكتور محمد محمود الصياد - رقم (٥٤١) من (الألف كتاب) - مؤسسة سجل العرب - ١٩٦٥ .

٤٢ - آدم كيل : استراتيجية التعليم في المجتمعات النامية ، دراسة للعوامل التربوية والاجتماعية ، وعلاقتها بالنمو الاقتصادي - ترجمة سامى الجمال - مراجعة د . عبد العزيز القوصى - الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار (بدون تاريخ) .

٤٣ - أديب ديمترى : « منهج وتطبيقه في التعليم » - الكاتب - مجلة المثقفين العرب - السنة الحادية عشرة - العدد ١١٩ - فبراير ١٩٧١ .

٤٤ - الدكتور اسماعيل صبرى عبد الله : « القراءة والعلم » - إذا نقروا ؟ - لطائفة من المفكرين العرب - دار المعارف بمصر (بدون تاريخ) .

٤٥ - اسماعيل محمود القبانى : دراسات في تنظيم التعليم بمصر - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٥٨ .

٤٦ - اسماعيل محمود القبانى : سياسة التعليم في مصر - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - ١٩٤٤ .

٤٧ - « اصلاح التعليم فى روسيا السوفيتية » - مجلة التربية الحديثة - السنة الخامسة والثلاثون - العدد الرابع - أبريل ١٩٦٢ .

٤٨ - الاحصاء الاستقرارى ، لمرحلة التعليم الثانوى العام ، فى العام الدراسى ١٩٧٦/٧٥ ، حسب الحالة فى ١٥ نوفمبر سنة ١٩٧٥ - وزارة التربية والتعليم - الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى - النشرة الاحصائية - العدد الحادى عشر - يناير ١٩٧٦ .

٤٩ - الاحصاء الاستقرارى ، لمرحلة التعليم الثانوى العام عام ١٩٧٦/٧٧ - وزارة التربية والتعليم - الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى - القاهرة - ١٩٧٧ .

٥٠ - الاحصاء الاستقرارى ، لمرحلة التعليم الثانوى الفنى ، ودور المعلمين

والمعلمات ، فى العام الدراسى ١٩٧٦/٧٥ ، حسب الحالة فى ١٥ نوفمبر سنة ١٩٧٥ - وزارة التربية والتعليم - الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى - الفشرة الاحصائية - العدد الثانى عشر - يناير ١٩٧٦ .

٥١ - الاحصاء الاستقرارى ، لمرحلة التعليم الثانوى الفنى ، ودور المعلمين والمعلمات ، فى العام الدراسى ١٩٧٧/٧٦ . - وزارة التربية والتعليم - الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى - القاهرة - ١٩٧٧ .

٥٢ - الاحصاء المبدئى ، بحالة القبول والقييد ، بالتعليم العام الرسمى والخاص المجانى ، حسب الحالة فى نهاية الأسبوع الثانى ، من بدء العام الدراسى ١٩٧٧/١٩٧٦ - وزارة التربية والتعليم - الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى - نوفمبر ١٩٧٦ .

٥٣ - الاحصاء المبدئى ، حسب الحالة ، فى يوم الخميس الثانى ، من بدء الدراسة فى العام ١٩٧٧/٧٦ ، لمرحلة التعليم الثانوى الفنى ، ودور المعلمين والمعلمات - وزارة التربية والتعليم - الادارة العامة للاحصاء - الفشرة الاحصائية - العدد رقم (٥) - لعام ١٩٧٧/٧٦ .

٥٤ - الاعلان الدستورى ، الصادر فى ٢٣ مارس ١٩٦٤ (المعمول به من ٢٥ مارس ١٩٦٤) .

٥٥ - الأعمال الكاملة ، للإمام محمد عبده - جمعها وحققها وقدم لها : محمد عمارة - الجزء الثالث (الاصلاح الفكرى والتربوى والالهيات) - الطبعة الأولى - المؤسسة العربية للدراسات والنشر - بيروت - أيلول (سبتمبر) ١٩٧٢ .

٥٦ - الأمر العالى ، الصادر بتاريخ غرة ذى القعدة سنة ١٣٠٧ (١٨ يونية سنة ١٨٨٠) ، بجعل الكتاتيب الأهلية الابتدائية بالجهات المبينة به ، تحت نظر وسلطة نظارة المعارف العمومية (وتليه القرارات الثلاثة نمرة ١٧٥ و ١٧٦ و ١٧٧ ، التى صدرت من النظارة فى ١١ ربيع الثانى سنة ١٣٠٨ ، بشأن الكتاتيب المذكورة) - المطبعة الأميرية ببولاق مصر المحمية - سنة ١٨٩٠ أفرنجية .

٥٧ - البناء العصرى للدولة ، وهجرة الموهوبين - وزارة التعليم العالى - الادارة العامة للنشاط الثقافى والعلمى الدولى - رقم (٣٧) (استنسل) (بدون تاريخ) .

٥٨ - دكتور الدمرداش سرحان ، ودكتور منير كامل : المناهج - الطبعة الثانية - دار العلوم للطباعة - ١٩٧٢ .

٥٩ - الدومييلي : العلم عند العرب ، وأثره في تطور العلم العالمى - نقله الى العربية : الدكتور عبد الحليم النجار ، والدكتور محمد يوسف موسى - قام بمراجعته على الأصل الفرنسى : الدكتور حسين فوزى - جامعة الدول العربية - الادارة الثقافية - الطبعة الأولى - دار القلم - ١٩٦٢ .

٦٠ - السكان والسياسات الدولية - اشراف فيليب هوسر - ترجمة الدكتور خليل حسن خليل - مراجعة وتقديم الدكتور سعيد النجار - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٦٣ .

٦١ - السيد محمود أبو الفيض المنوفى : أصالة العلم ، وانحراف العلماء - رقم (٤) من (موسوعة وحدة الدين والفلسفة والعلم) - دار نهضة مصر للطبع والنشر - ١٩٦٩ .

٦٢ - الطريق الى الديمقراطية - اللجنة التحضيرية للمؤتمر الوطنى للقوى الشعبية - العدد (١٥٠) من (كتب قومية) - الدار القومية للطباعة والنشر (بدون تاريخ) .

٦٣ - العنصرية الصهيونية فى الفكر والتطبيق - جامعة الدول العربية - الأمانة العامة - الادارة العامة لشئون فلسطين - يوليو (تموز) ١٩٧٦ .

٦٤ - ألفرد ليلنتال : اسرائيل ، ذلك الدولار الزائف - تعريب عمر الديراوى أبو حجلة - دار العلم للملايين - بيروت - ١٩٦٥ .

٦٥ - ألكسيس كاريل : الانسان ، ذلك المجهول - تعريب شفيق أسعد فريد - مكتبة المعارف - بيروت - ١٩٧٤ .

٦٦ - « المعاهد العلمية والاجتماعية فى الاسلام - مترجمة عن (اسلاميك ريفيو) » - الرائد - مجلة المعلمين - السنة السادسة - العدد السابع - مارس ١٩٦١ .

٦٧ - « المناهج ، وكيف تحقق السياسة التعليمية الجديدة ؟ » - صحيفة التربية - تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة - السنة السادسة - العدد الثانى - يناير ١٩٥٤ .

- ٦٨ - الموسوعة السياسية - اشراف د. عبد الوهاب الكيالى ، وكامل زهيرى - المؤسسة العربية للدراسات والنشر - بيروت - ١٩٧٤ ن.
- ٦٩ - الدكتور اميل فهمى : التعليم فى مصر - رقم (٦) من (المكتبة التربوية) - اشراف وتقديم دكتور محمد لبيب النجيجى - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٧٥ .
- ٧٠ - أنور السادات : البحث عن الذات (قصة حياتى) - الطبعة الأولى - المكتب المصرى الحديث ، للطباعة والنشر - ابريل ١٩٧٨ ن.
- ٧١ - أوليغ بيسار جيفسكى : لمحة عن العلم السوفيتى - دار الطبع والنشر باللغات الأجنبية - موسكو (بدون تاريخ) .
- ٧٢ - ب.ج. وودز : التعاون الاقتصادى وأساليبه - الكتاب الثانى من سلسلة (كتب الناقوس) - مراجعة وتقديم عباس محمود العقاد - مكتبة الأنجلو المصرية (بدون تاريخ) .
- ٧٣ - د. برايس - وليامز : « الدراسات الثقافية المقارنة » - الفصل الحادى والعشرون من : آفاق جديدة فى علم النفس - أشرف على تأليفه ب.م. فوس - ترجمة دكتور فؤاد أبو حطب - عالم الكتب - ١٩٧٢ .
- ٧٤ - برتراند رسل : النظرة العلمية - تعريب عثمان نويه - مراجعة الدكتور ابراهيم حلمى عبد الرحمن - الجامعة العربية (الادارة الثقافية) - مكتبة الأنجلو المصرية (بدون تاريخ) .
- ٧٥ - برنامج ٣٠ مارس - وزارة الاعلام - هيئة الاسـتعلامات - ٣٠ مارس ١٩٦٨ .
- ٧٦ - بطرس البستاني : كتاب دائرة المعارف - المجلد الحادى عشر - مطبعة الهلال بمصر - ١٩٠٠ .
- ٧٧ - دكتور بهى الدين زيان : الغزالى ، ولمحات عن الحياة الفكرية الاسلامية - الكتاب العاشر من سلسلة (قادة الفكر فى الشرق والغرب) - مكتبة نهضة مصر بالفجالة - ١٩٥٨ ن.
- ٧٨ - الدكتور بول اليكر : « التعليم الثانوى » - ترجمة الأستاذ رزق

جرجيس - الفصل الرابع من : نظام التربية في أمريكا - مجلة التربية الحديثة ،
بالجامعة الأميركية بالقاهرة - المطبعة العصرية بمصر - ١٩٤٥.

٧٩ - بيان اجمالى ، بتوزيع اعتمادات قسم ٩٠١ - وزارة التربية والتعليم ، للسنة المالية ١٩٧٦ - وزارة التربية والتعليم - الادارة العامة للموازنة - رقم ٣/ب .

٨٠ - بيان الرئيس أنور السادات الى الأمة - ١٩ ربيع الأول ١٣٩١ -
١٤ مايو ١٩٧١ - وزارة الاعلام - هيئة الاستعلامات (بدون تاريخ) .

٨١ - بيان بتطور ميزانية التربية والتعليم - ادارة الاحصاء - قسم
البحوث .

٨٢ - بيانات الرئيس جمال عبد الناصر والوزراء ، فى مجلس الأمة ،
سنة ١٩٥٧ - المجلد الأول (مصلحة الاستعلامات) - المطبعة الأميرية بالقاهرة -
١٩٥٧ .

٨٣ - بيانات الرئيس جمال عبد الناصر والوزراء ، فى مجلس الأمة ،
سنة ١٩٥٧ - المجلد الثانى (مصلحة الاستعلامات) - المطبعة الأميرية بالقاهرة -
١٩٥٧ .

٨٤ - بيوت الله ، مساجد ومعابد - الجزء الثانى - كتاب الشعب -
رقم (٧٨) - مطابع الشعب - ١٩٦٠ .

٨٥ - تاريخ البشرية - المجلد السادس (القرن العشرون) - التطور
العلمى والثقافى - الجزء الثانى - ٢ (صورة الذات وتطلعات شعوب العالم) - اعداد
اللجنة الدولية ، باشراف منظمة اليونسكو - الترجمة والمراجعة : عثمان نويه
- د . راشد البراوى - محمد على أبو درة - الهيئة المصرية العامة للكتاب -
١٩٧٢ .

٨٦ - تدريب الموظفين العلميين والفنيين - خطاب افتتاحى ، ألقاه مستر
رينيه ما هو Mr. René Mahau ، المدير العام لمنظمة اليونسكو ، التابعة
لمنظمة الأمم المتحدة ، حول الموضوع (ك) من جدول أعمال مؤتمر العلوم
والتكنولوجيا ، لصالح الأقاليم والبلدان النامية ، التابع لمنظمة الأمم المتحدة -
جينييف - الثامن من فبراير ١٩٦٣ (استنسل) .

٨٧ - ترجمة الأمر العالي ، المصدق على القانون العمومي لنظارة المعارف العمومية - مطبعة المالية ، التابعة للمطبعة الأهلية - ١٨٨٧ .

٨٨ - تعريب لوثيقة اليونسكو ED/BIE/Confinted 32/5, Paris.
عن الاتجاهات الرئيسية في التعليم
Major Trends in Education
(الجمهورية العربية المتحدة - وزارة التربية والتعليم - مركز التوثيق التربوي) - القاهرة - يونيو ١٩٧٠ (استنسل) .

٨٩ - تقرير عن بعض نواحي التعليم في مصر ، مرفوع الى حضرة صاحب المعالي ، وزير المعارف العمومية ، من المستر مان - المطبعة الأميرية بالقاهرة - ١٩٣١ .

٩٠ - تقرير عن تطور التربية والتعليم ، في الجمهورية العربية المتحدة ، في العام الدراسي ١٩٦١/١٩٦٢ - مركز الوثائق والبحوث التربوية (الجمهورية العربية المتحدة - وزارة التربية والتعليم المركزية) (بدون تاريخ) .

٩١ - تقرير عن تطورات التربية والتعليم في الجمهورية العربية المتحدة ، في العام الدراسي ١٩٥٩/١٩٦٠ - وزارة التربية والتعليم المركزية - مركز الوثائق التربوية للجمهورية العربية المتحدة - الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية - القاهرة - يونيه ١٩٦٠ .

٩٢ - ج . سنجلتون : المدرسة اليابانية - ترجمة الدكتور محمد قدرى لطفى وآخرين - عالم الكتب - ١٩٧٢ .

٩٣ - ج . ف . نيللر : في فلسفة التربية - ترجمة الدكتور محمد منير مرسى وآخرين - عالم الكتب - ١٩٧٢ .

٩٤ - جان - جاك سرفان شرايبر : التحدى الأمريكى - ترجمة فكتور سحاب - مكتبة النهضة - بغداد (بدون تاريخ) .

٩٥ - الدكتور جاى سنيفلى : « التعليم العالي » - ترجمة الأستاذ حبيب اسكندر ، والأستاذ ميشيل عبد الأحد - الفصل الخامس من : نظام التربية في أميركا - مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأميركية بالقاهرة - المطبعة العصرية بمصر - ١٩٤٥ .

٩٦ - جبرائيل كاتول : « فلسفة تربوية متجددة ، والعمل بها في التنظيم

الادارة « - فلسفة تربوية متجددة ، لعالم عربي يتجدد - دائرة التربية في
لجامعة الأميركية في بيروت - مطابع دار الكشف - بيروت - ١٩٥٦ .

٩٧ - جروف سامويل داو : كتاب المجتمع ومشاكله - مقدمة لمبادئ
علم الاجتماع - ترجمة ابراهيم رمزي - المطبعة الأميرية ببولاق - ١٩٣٨ .

٩٨ - جلال الدين الحمامصي : حوار وراء الأسوار - المكتب المصري
الحديث - ١٩٧٦ .

٩٩ - جمال عبد الناصر : فلسفة الثورة - وزارة الارشاد القومي -
الهيئة العامة للاستعلامات (بدون تاريخ) .

١٠٠ - جورج سول : المذاهب الاقتصادية الكبرى - ترجمة وتقديم
راشد البراوي - الطبعة الثالثة - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٦٢ .

١٠١ - جورج كاونتس : التعليم في الاتحاد السوفيتي - ترجمة محمد
بدران - مكتبة الأنجلو المصرية (بدون تاريخ) .

١٠٢ - الدكتور جورج نورثون : « النظام والادارة » - ترجمة مجلة التربية
الحديثة - الفصل الأول من : نظام التربية في أميركا - مجلة التربية الحديثة
بالجامعة الأميركية بالقاهرة - المطبعة العصرية بمصر - ١٩٤٥ .

١٠٣ - جوزيف شومبيتر : الرأسمالية والاشتراكية والديموقراطية -
تعريب وتعليق خيرى حماد - الجزء الأول - العدد (١٨١) من (اخترنا لك) -
الدار القومية للطباعة والنشر (بدون تاريخ) .

١٠٤ - جوزيف شومبيتر : الرأسمالية والاشتراكية والديموقراطية -
تعريب وتعليق خيرى حماد - الجزء الثانى - العدد (١٨١) من (اخترنا لك) -
الدار القومية للطباعة والنشر (بدون تاريخ) .

١٠٥ - جون ديوى ، وايفلين ديوى : مدارس المستقبل - ترجمة عبد الفتاح
الانباوى - مكتبة النهضة المصرية (بدون تاريخ) .

١٠٦ - جون سومرفيل : « المادية الجدلية » - فلسفة القرن العشرين -
مجموعة مقالات في المذاهب الفلسفية المعاصرة - نشرها : داجوبرت د. رونز -
ترجمه عثمان نويه - راجعه الدكتور زكى نجيب محمود - رقم (٤٦٤) من
(الألف كتاب) - مؤسسة سجل العرب - ١٩٦٣ .

١٠٧ - جون فوستر دالاس : حرب أم اسلام - العناية للطبع والنشر
- ١٩٥٧ .

١٠٨ - جون كينيث جالبريث : أضواء جديدة على الفكر الاقتصادي -
ترجمة الدكتور خليل حسن خليل - مراجعة وتقديم الدكتور سعيد النجار -
دار المعرفة - ١٩٦٢ .

١٠٩ - الدكتور حامد عمار : « أهمية التدريب ومكانته في المجتمعات
النامية » - أبحاث في التدريب على تنمية المجتمع - الحلقة الدراسية للتدريب
على تنمية المجتمع في الدول العربية - القاهرة - ١٩٦٣ - سرس الليان
- ١٩٦٤ .

١١٠ - الدكتور حامد عمار : في اقتصاديات التعليم - مركز تنمية المجتمع
في العالم العربي - سرس الليان - ١٩٦٤ .

١١١ - الدكتور حبيب كوراني : « فلسفة تربوية متجددة : أسسها » -
فلسفة تربوية متجددة ، لعالم عربي يتجدد - دائرة التربية في الجامعة الأميركية
في بيروت - مطابع دار الكشف - بيروت - ١٩٥٦ .

١١٢ - حديث الرئيس أنور السادات للتلفزيون العربي ، بمناسبة
عيد ميلاد السيد الرئيس - ٢٤ ديسمبر ١٩٧٦ - وزارة الاعلام - هيئة
الاستعلامات (بدون تاريخ) .

١١٣ - حسان محمد حسان : « الدور الاجتماعي للتعليم في المجتمع
الاسرائيلي » - الكتاب السنوي ، في التربية وعلم النفس - بأقلام نخبة من
أساتذة التربية وعلم النفس - عالم الكتب - ١٩٧٣ .

١١٤ - حسن العشماوي : الاخوان والثورة - الجزء الأول - المكتب المصري
الحديث ، للطباعة والنشر - ١٩٧٧ .

١١٥ - حسين فهمي مصطفى : « أضواء على اليابان » - الكاتب - مجلة
المثقفين العرب - السنة الحادية عشرة - العدد ١١٨ - يناير ١٩٧١ .

١١٦ - حليم سيد اروس : « الشيخ محمد عبده » - الرائد - مجلة المعلمين
- السنة السابعة - العدد الثاني - ديسمبر ١٩٦١ .

١١٧ - حمدي مصطفى حرب : التربية والتكنولوجيا في معركة التصنيع
- دار المعارف بمصر - ١٩٦١ .

١١٨ - خطاب الرئيس أنور السادات الى الأمة بـ ٣٠ فبراير سنة ١٩٧٧ -
وزارة الاعلام - هيئة الاستعلامات (بدون تاريخ) .

١١٩ - خطاب الرئيس جمال عبد الناصر ، في ختام الدورة الثالثة ،
للمؤتمر القومي العام ، للاتحاد الاشتراكي العربي - من ٢٣/٣٥
يوليو ١٩٦٩ - وزارة الارشاد القومي - الهيئة العامة للاستعلامات (بدون
تاريخ) .

١٢٠ - خطاب الرئيس محمد أنور السادات ، في افتتاح الدورة الأولى
لمجلس الشعب الجديد - ١٩ من ذي القعدة ١٣٩٦ - ١١ من نوفمبر ١٩٧٦ -
وزارة الاعلام - هيئة الاستعلامات (بدون تاريخ) .

١٢١ - خطب الرئيس جمال عبد الناصر ، في احتفالات العيد السابع
للثورة - مصلحة الاستعلامات - ٢٣ يوليو ١٩٥٩ .

١٢٢ - خطب وأحاديث الرئيس أنور السادات ، من يناير ١٩٧٢ ، الى
يونيو ١٩٧٢ - الجزء الثالث - وزارة الثقافة والاعلام - هيئة الاستعلامات
(بدون تاريخ) .

١٢٣ - خطب وأحاديث الرئيس أنور السادات ، من يوليو ١٩٧٢ الى
ديسمبر ١٩٧٢ - الجزء الثالث - وزارة الاعلام - هيئة الاستعلامات (بدون
تاريخ) .

١٢٤ - د . جوسلين : المدرسة والمجتمع العصري - ترجمة الدكتور محمد
قدري لطفي وآخرين - عالم الكتب - ١٩٧٢ .

١٢٥ - د . م . تيرنر : الكشف العلمي - ترجمة أحمد محمود سليمان -
مراجعة د . محمد جمال الدين الفندي - الغد (٥٠) من (العلم للجميع) - دار
الكاتب العربي للطباعة والنشر (بدون تاريخ) .

١٢٦ - دراسات احصائية ، عن مباني المدارس الرسمية ، والخاصة
المعانة - وزارة التربية والتعليم - ادارة الاحصاء - الاحصاءات الادارية -
أغسطس ١٩٦١ .

م ٣٤ - الأندولوجيا والتربية (

١٢٧ - دستور الولايات المتحدة ، ووثائق تاريخية أخرى - مكتب الولايات المتحدة للاستعلامات والتبادل التربوي - القاهرة - ١٩٥١ •

١٢٨ - دستور جمهورية مصر - ١٩٥٦ •

١٢٩ - ر • ه • بك : التاريخ الاجتماعى للتربية - ترجمة الدكتور محمد لبيب النجیحى وآخرین - رقم (٢) من (المكتبة التربوية) - اشراف وتقديم دكتور محمد لبيب النجیحى - عالم الكتب - ١٩٧٣ •

١٣٠ - دكتور راشد البراوى : اقتصاديات العالم العربى ، من الخليج الى المحيط - الطبعة الثالثة - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٧٣ •

١٣١ - رالف ت • فلوولنج : « الفلسفة الشخصية » - فلسفة القرن العشرين - مجموعة مقالات فى المذاهب الفلسفية المعاصرة - نشرها : داجوبرت د • رونز - ترجمه عثمان نويه - راجعه الدكتور زكى نجيب محمود - رقم (٤٦٤) من (الألف كتاب) - مؤسسة سجل العرب - ١٩٦٣ •

١٣٢ - دكتور رؤوف سلامة موسى : فى أزمة العلم والجامعات - دار ومطابع المستقبل (بدون تاريخ) •

١٣٣ - رحلة ابن بطوطة ، المسماة « تحفة النظار ، فى غرائب الأمطار ، وعجائب الأسفار » - الجزء الأول - المكتبة التجارية الكبرى - ١٣٨٦ هـ - ١٩٦٧ م •

١٣٤ - رحلة ابن جبير - دار صادر ودار بيروت للطباعة والنشر - بيروت - ١٣٨٤ هـ - ١٩٦٤ م •

١٣٥ - رينيه ديكارت : مقال عن المنهج - ترجمة محمود محمد الخضيرى - الطبعة الثانية - راجعها وقدم لها الدكتور محمد مصطفى حلمى - من (روائع الفكر الانسانى) - دار الكاتب العربى للطباعة والنشر - ١٩٦٨ •

١٣٦ - الدكتور زكى نجيب محمود : تجديد الفكر العربى - الطبعة الثانية - دار الشروق - ١٩٧٣ •

١٣٧ - زينب الغزالى : أيام من حياتى - دار الشروق - ١٩٧٨ •

- ١٣٨ - س. ر. ب. جويس : « العقاقير والشخصية » - الفصل الرابع عشر من : آفاق جديدة في علم النفس - أشرف على تأليفه : ب. م. فوس - ترجمة دكتور فؤاد أبو حطب - عالم الكتب - ١٩٧٢ .
- ١٣٩ - سامي جوهر : الصامتون يتكلمون - الطبعة الخامسة - المكتب المصري الحديث - ١٩٧٦ .
- ١٤٠ - ستيفن فنسنت بفيه : أمريكا - ترجمة عبد العزيز عبد المجيد - مكتب الولايات المتحدة للاستعلامات - القاهرة - ١٩٤٥ .
- ١٤١ - سعاد خليل اسماعيل : « مفاهيم واتجاهات جديدة في التخطيط لتطوير المناهج » - التربية الجديدة - مجلة فصلية - تعالج شؤون التخطيط والتجديد في التربية - السنة الأولى - العدد الثاني - نيسان (أبريل) ١٩٧٤ .
- ١٤٢ - سعد جمعة : الله أو الدمار - الطبعة الثالثة - المختار الاسلامي للطباعة والنشر والتوزيع - ١٣٩٦ هـ - ١٩٧٦ م .
- ١٤٣ - دكتور سعد ماهر حمزة : المقدمة في اقتصاديات التبعية والتنمية ، تجارب أفريقية وعربية - دار المعارف بمصر - ١٩٦٧ .
- ١٤٤ - دكتور سعد مرسى أحمد : التربية والتقدم - عالم الكتب - ١٩٧٠ .
- ١٤٥ - دكتور سعد مرسى أحمد : تطور الفكر التربوي - عالم الكتب - ١٩٧٠ .
- ١٤٦ - دكتور سعد مرسى أحمد ، ودكتور سعيد اسماعيل علي : تاريخ التربية والتعليم - عالم الكتب - ١٩٧٢ .
- ١٤٧ - دكتور سعيد اسماعيل علي : التربية اليهودية الصهيونية - دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة - ١٩٧٤ .
- ١٤٨ - دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور : المدنية الاسلامية ، وأثرها في الحضارة الأوروبية - الطبعة الأولى - دار النهضة العربية - ١٩٦٣ .
- ١٤٩ - الدكتور سلامة حماد : « أثر الشرق في الغرب ، وأثر الغرب في

الشرق » - صحيفة التربية - تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة -
النتنة الثامنة - العدد الثالث - مارس ١٩٥٦ .

١٥٠ - صالح عبد العزيز ، وعبد العزيز عبد المجيد : التربية وطرق
التدريس - الجزء الأول - الطبعة الخامسة - دار المعارف بمصر - ١٩٥٦ .

١٥١ - الدكتور صلاح الدين نامق : مشكلة السكان في مصر ، دراسة
اجتماعية اقتصادية - مكتبة النهضة المصرية (بدون تاريخ) .

١٥٢ - ضياء الدين بيجرش : الأسرار الشخصية لجمال عبد الناصر (كما
رواها محمود الجيار) - مكتبة مدبولي - القاهرة - ١٩٧٦ .

١٥٣ - طه النمر : تمويل التعليم وتكلفته في المراحل المختلفة - معهد
التخطيط القومي - مذكرة رقم ١٢٢ - ١٢/٣١/١٩٦١ .

١٥٤ - طه حسين : مستقبل الثقافة في مصر - مطبعة المعارف ومكتبتها
بمصر - ١٩٣٨ .

١٥٥ - عباس محمود العقاد : أثر العرب في الحضارة الأوربية - الطبعة
الرابعة - دار المعارف بمصر - ١٩٦٥ .

١٥٦ - عباس محمود العقاد : التفكير ، فريضة اسلامية - الطبعة الاولى
(المؤتمر الاسلامي) - دار القلم (بدون تاريخ) .

١٥٧ - الدكتور عبد الباسط محمد حسن : أصول البحث الاجتماعي -
الطبعة الثانية - مطبعة لجنة البيان العربي - ١٩٦٦ .

١٥٨ - الدكتور عبد الحليم الرماحي : الاقتصاد السياسي - الجزء الأول -
الطبعة الاولى - ١٩٣٦ .

١٥٩ - عبد الحليم سالم : التعليم في مصر - وزارة المعارف العمومية -
المراقبة العامة للثقافة - ادارة التعاون الثقافي - ١٨/١/١٩٤١ (بمكتبة وزارة
التربية والتعليم) .

١٦٠ - دكتور عبد الحميد أحمد أمين : الطاقة الذرية ، ماضيها وحاضرها
ومستقبلها - رقم (٦) من (الألف كتاب) - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٥٦ .

- ١٦١ - عبد الرحمن الرافعي : تاريخ الحركة القومية ، وتطور نظام الحكم في مصر - الجزء الأول - الطبعة الرابعة - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٥٥ .
- ١٦٢ - عبد الرحمن الرافعي : تاريخ الحركة القومية ، وتطور نظام الحكم في مصر - الجزء الثاني - الطبعة الثالثة - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٥٨ .
- ١٦٣ - عبد الرحمن الرافعي : ثورة سنة ١٩١٩ - تاريخ مصر القومي من سنة ١٩١٤ الى سنة ١٩٢١ - الجزء الثاني - الطبعة الثانية - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٥٥ .
- ١٦٤ - عبد الرحمن الرافعي بك : عصر اسماعيل - الجزء الاول - الطبعة الثانية - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٤٨ .
- ١٦٥ - عبد الرحمن الرافعي بك : عصر محمد علي - الطبعة الثالثة - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٥١ .
- ١٦٦ - عبد الرحمن الكواكبي : « كتاب طبائع الاستعباد ، ومصارع الاستعباد » - من كتاب : الاعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبي ، مع دراسة عن حياته وآثاره - بقلم محمد عمارة - الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر - ١٩٧٠ .
- ١٦٧ - عبد الرحمن النجار : دعائم الدولة العصرية ، العلم ، والايمان - وزارة الاعلام (هيئة الاستعلامات) (بدون تاريخ) .
- ١٦٨ - الدكتور عبد الرحمن بدوي : مفاهيم البحث العلمي - دار النهضة العربية - ١٩٦٣ .
- ١٦٩ - العلامة عبد الرحمن بن خلدون : المقدمة ، من كتاب العبر ، وديوان المبتدأ والخبر ، في أيام العرب والعجم والبربر ، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر - المطبعة الشرفية - ١٣٢٧ هـ .
- ١٧٠ - عبد الرحمن عزام : الرسالة الخالدة - الطبعة الأولى - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - ١٣٦٥ هـ - ١٩٤٦ م .
- ١٧١ - الدكتور عبد العزيز محمد الشفاوي : دراسات في تاريخ أوروبا في القرن التاسع عشر - دار النهضة العربية - ١٩٦٤ .
- ١٧٢ - دكتور عبد الغني النوري ، ودكتور عبد الغني عبود : نحو فلسفة عربية للتربية - الطبعة الأولى - دار الفكر العربي - ١٩٧٦ .

- ١٧٣ - عبد الغنى سيد أحمد عبود : دراسة مقارنة لتمويل التعليم ، في الجمهورية العربية المتحدة ، والولايات المتحدة الأمريكية ، والاتحاد السوفيتى ، وفرنسا وإنجلترا - رسالة مقدمة الى كلية التربية بجامعة عين شمس ، للحصول على درجة الماجستير (جامعة عين شمس - كلية التربية ، قسم التربية المقارنة) - القاهرة - ١٩٦٥ (استنسل) .
- ١٧٤ - عبد الغنى سيد أحمد عبود : دراسة مقارنة لنظام البحث العلمى ، فى الجمهورية العربية المتحدة ، والولايات المتحدة الأمريكية ، والاتحاد السوفيتى - رسالة مقدمة الى كلية التربية جامعة عين شمس ، للحصول على درجة دكتور فلسفة فى التربية - قسم التربية المقارنة والادارة التعليمية (كلية التربية جامعة عين شمس) - القاهرة - ١٩٧٢ (استنسل) .
- ١٧٥ - دكتور عبد الغنى عبود : « الأيديولوجيا والتربية » - الباب الرابع من : فى التربية المقارنة - الطبعة الأولى - عالم الكتب - ١٩٧٤ .
- ١٧٦ - دكتور عبد الغنى عبود : « الأيديولوجيا والتربية فى الاسلام » - الكتاب السنوى ، فى التربية وعلم النفس - بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس - دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة - ١٩٧٤ .
- ١٧٧ - دكتور عبد الغنى عبود : « التربية المقارنة » - الباب الأول من : فى التربية المقارنة - الطبعة الأولى - عالم الكتب - ١٩٧٤ .
- ١٧٨ - دكتور عبد الغنى عبود : « القوى الثقافية المؤثرة فى نظم التعليم » - الباب الثانى من : فى التربية المقارنة - الطبعة الأولى - عالم الكتب - ١٩٧٤ .
- ١٧٩ - عبد الفتاح الديدى : فلسفة هيجل - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٧٠ .
- ١٨٠ - عبد الله حسين : التعليم العربى والجامعى - مطبعة التوفيق بمصر (بدون تاريخ) .
- ١٨١ - الدكتور عبد الله عبد الدائم : تاريخ التربية - من منشورات كلية التربية بجامعة دمشق - مطبعة جامعة دمشق - ١٩٦٠ .
- ١٨٢ - عبد الملك عودة : دراسات فى الادارة العامة - الجزء الأول - تعريف الادارة العامة - معهد التخطيط القومى - مذكرة رقم ١٤٤ - ١٩ فبراير ١٩٦٢ .

١٨٣ - د. عبد المنعم عبيد : « الجامعات ، وعلاقتها بالصناعة والمجتمع »
- الكاتب - مجلة المثقفين العرب - السنة الحادية عشرة - العدد ١١٩ -
فبراير ١٩٧١ .

١٨٤ - الدكتور عثمان المفتى : « المفاعلات الذرية » - الذرة في خدمة
السلام - مجموعة المحاضرات التي أقيمت بالمؤتمر السنوي السادس والعشرين ،
للمجمع المصرى للثقافة العلمية ، الذى عقد فى المدة من ٣١ مارس الى ٥ ابريل
سنة ١٩٥٦ - رقم (٢٧) من (الألف كتاب) - مكتبة مصر (بدون تاريخ) .

١٨٥ - عز الدين عباس : « التعليم فى الاسلام » - الرائد - مجلة
المعلمين - السنة السابعة - العدد الخامس - مارس ١٩٦٢ .

١٨٦ - دكتور عز الدين فودة : خلاصة الفكر الاشتراكى - دار الفكر
العربى - ١٩٦٨ .

١٨٧ - عصر الأيدولوجية - مجموعة من المقالات الفلسفية ، قدم لها :
هنرى د. أيكن - ترجمة الدكتور فؤاد زكريا - مراجعة الدكتور عبد الرحمن بدوى
- رقم (٤٧٩) من (الألف كتاب) - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٦٣ .

١٨٨ - علاقة التعليم فى المرحلة الأولى بالحكم المحلى (تطور مسئوليات
الأجهزة المحلية والمجالس الشعبية ، نحو القيام بشئون التعليم الابتدائى فى
مصر ، مع المقارنة ببعض الدول الأخرى) - مؤتمر النهوض بالتعليم الابتدائى
(وزارة التربية والتعليم) - بحوث ودراسات مساعدة - رقم (٥) - اعداد
مركز الوثائق التربوية - يولية ١٩٦٣ .

١٨٩ - الدكتور على عبد الحليم محجوب : « القيادة الادارية ودورها فى
الاصلاح الادارى من أجل التنمية » - مجلة تنمية المجتمع ، يصدرها مركز تنمية
المجتمع فى العالم العربى - المجلد الرابع عشر - ١٩٦٧ - العددان الأول والثانى .

١٩٠ - الدكتور على عبد العليم محجوب : « المقال الافتتاحى : دور الادارة
فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية » - مجلة تنمية المجتمع ، يصدرها مركز تنمية
المجتمع فى العالم العربى - المجلد الثانى عشر - ١٩٦٥ - العددان الثالث
والرابع .

١٩١ - دكتور على لطفى : التنمية الاقتصادية ، دراسة تحليلية - المطبعة
الكمايلية - ١٩٧٢ .

١٩٢ - على باشا مبارك : الخطط التوفيقية الجديدة ، مصر القاهرة ،
ومدنها وبلادها القديمة والشهيرة - الجزء الأول - الطبعة الأولى - المطبعة
الكبرى الأميرية ببولاق مصر المحمية - سنة ١٣٠٦ هجرية .

١٩٣ - على مبارك : الخطط الجديدة ، مصر القاهرة ، ومدنها وبلادها
القديمة والشهيرة - الجزء الرابع - الطبعة الأولى - المطبعة الكبرى الأميرية ،
ببولاق مصر المحمية - سنة ١٣٠٥ هجرية .

١٩٤ - د. على محمد جريشة ، ومحمد شريف الزبيق : أساليب الغزو
الفكري ، للعالم الاسلامي - الطبعة الأولى - دار الاعتصام بالقاهرة - ١٣٩٧ هـ -
١٩٧٧ م .

١٩٥ - عليّة علي علي فرج : دراسة مقارنة لدور التعليم العالي في التطوير
الثقافي لبعض الدول العربية النامية (للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في
التربية) - جامعة عين شمس - كلية التربية - قسم التربية المقارنة والادارة
التعليمية - ١٩٧١ (استنسل) .

١٩٦ - عمر أبو النصر : علي وعائشة - دار احياء الكتب العربية - القاهرة
- ١٩٤٧ .

١٩٧ - ف. ا. لينين : عن الدفاع عن الوطن الاشتراكي - مطبوعات
وكالة أنباء نوفوستي - ١٩٧٠ .

١٩٨ - ف. يليوتن : التعليم العالي ، في الاتحاد السوفيتي - ترجمة
محمود حشمت - دار يوليو للنشر (بدون تاريخ) .

١٩٩ - الدكتور فاضل الجمالي : « فلسفة تربوية متجددة » أهميتها
للبلدان العربية - فلسفة تربوية متجددة ، لعالم عربي يتجدد - لجماعة من
علماء التربية في العالم العربي - دائرة التربية في الجامعة الأميركية في بيروت -
مطابع دار الكشف - بيروت - ١٩٥٦ .

٢٠٠ - ف. كومبز : أزمة التعليم ، في عالمنا المعاصر - ترجمة الدكتور
أحمد خيرى كاظم ، والدكتور جابر عبد الحميد جابر - دار النهضة العربية
- ١٩٧١ .

٢٠١ - فتحية حسن سليمان : التربية عند اليونان والرومان - مكتبة
نهضة مصر (بدون تاريخ) .

٢٠٢ - فرانك باولز : القبول فى التعليم العالى ، دراسة عالمية عن القبول فى الجامعات ، صدرت عن المنظمة الدولية للتربية والعلم والثقافة « اليونسكو » والاتحاد العالمى للجامعات - ترجمة هشام دياب - مطبعة جامعة دمشق - ١٣٩٤ هـ - ١٩٧٤ م .

٢٠٣ - فردب . ميليت : أستاذ الجامعة - ترجمة الدكتور جابر عبد الحميد جابر - مراجعة وتقديم الدكتور محمد حسان - رقم (٣) من (ماذا يعملون) - دار الفكر العربى - ١٩٦٥ .

٢٠٤ - فردريك هاربيسون ، وتشارلز أ . مايرز : التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادى ، استراتيجيات تنمية الموارد البشرية - ترجمة الدكتور ابراهيم حافظ - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٦٦ (طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم) .

٢٠٥ - فيتالى دتشنكو : كيف تطور الاقتصاد السوفيتى - مطبوعات وكالة أنباء نوفوستى - موسكو - ١٩٧٠ .

٢٠٦ - قاموس النهضة ، فى اللغتين الانجليزية والعربية - وضعه اسماعيل مظهر - راجعه محمد بدران ، و ابراهيم زكى خورشيد - الطبعة الأولى - مكتبة النهضة المصرية (بدون تاريخ) .

٢٠٧ - قانون نظام المدارس ، الصادر عليه قرار النظارة ، فى ١٥ ربيع الثانى سنة ١٣٢١ هـ (١١ يولية سنة ١٩٠٣) - نمرة (٩٦٨) - نظارة المعارف العمومية - المطبعة الأميرية بمصر - ١٩٠٨ .

٢٠٨ - قرار رئيس الجمهورية العربية المتحدة ، بالقانون رقم (١٢٤) ، لسنة ١٩٦٠ ، باصدار قانون نظام الادارة المحلية ، ومعه لائحته التنفيذية - الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية - القاهرة - ١٩٦٠ .

٢٠٩ - قرار رئيس الجمهورية العربية المتحدة ، بالقانون رقم (١٥١) ، لسنة ٦١ ، بتعديل بعض أحكام قانون الادارة المحلية .

٢١٠ - قرار رئيس الجمهورية العربية المتحدة ، رقم (٥١٣) ، لسنة ١٩٦٠ (اللائحة التنفيذية لقانون الادارة المحلية) .

٢١١ - قرار رئيس الجمهورية ، بالقانون رقم ٧٥ لسنة ١٩٧١ ، بشأن الحكم المحلى - الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية - ١٩٧١ .

٢١٢ - قرار وزارى رقم ٣٤ بتاريخ ١٩٧١/١/٣٠ ، بشأن مجالس الآباء - الجمهورية العربية المتحدة - وزارة التربية والتعليم - مكتب الوزير (صورة مبلغة للمدارس) (استنسل) .

٢١٣ - قرار وزارى رقم (٧٦) بتاريخ ١٩٧٩/٤/١٧ ، بشأن انشاء مدارس تجريبية ملحقه بكليات التربية .

٢١٤ - قرآن كريم .

٢١٥ - كارلتون واشبورن : التربية التقدمية - ترجمة الدكتور محمد الهادى عفيفى وآخرين - مراجعة واشراف الدكتور أبو الفتوح رضوان - مكتبة مصر بالفجالة (بدون تاريخ) .

٢١٦ - كرم شلبى : عشرون يوما هزت مصر (دراسة ووثائق فى أزمة مارس) - دار أسامة للطباعة والنشر بالقاهرة - ١٩٧٦ .

٢١٧ - كلارك كير : نظرات فى التعليم الجامعى - ترجمة محمد كامل سليمان - مطبعة المعرفة (بدون تاريخ) .

٢١٨ - كلنتون هارتلى جراتان : البحث عن المعرفة ، بحث تاريخى فى تعلم الراشدين - ترجمة عثمان نويه - تقديم صلاح دسوقي - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٦٢ .

٢١٩ - كنت كراج : « التأثير الفكرى للشيوعية فى الاسلام المعاصر » - الثقافة الاسلامية والحياة المعاصرة - مجموعة البحوث التى قدمت مؤتمر برنستون للثقافة الاسلامية - جمع ومراجعة وتقديم محمد خلف الله - مكتبة النهضة المصرية (بدون تاريخ) .

٢٢٠ - ل. ١٠ ليونتييف : الموجز فى الاقتصاد السياسى - ترجمة أبو بكر يوسف - مراجعة ماهر عسل - من سلسلة (من الفكر السياسى والاشتراكى) - دار الكاتب العربى للطباعة والنشر - ١٩٦٧ .

٢٢١ - لانسلوت هوجبن : العلم للمواطن - ترجمة دكتور عطية عبدالسلام عاشور ، ودكتور سيد رمضان هدارة - مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد - رقم (١٠١٠) من (الألف كتاب) - الجزء الاول - دار الفكر العربى (بدون تاريخ) .

٢٢٢ - لانييلوت هوجين : العلم للمواطن - ترجمة دكتور عطية عبدالسلام عاشور ، ودكتور سيد رمضان هدارة - مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد - رقم (١٠١) من (الألف كتاب) - الجزء الثالث - دار الفكر العربى - ١٩٦٣ .

٢٢٣ - لقاء الرئيس محمد أنور السادات ، مع القيادات الدينية - ٨ فبراير ١٩٧٧ - وزارة الاعلام - الهيئة العامة للاستعلامات (بدون تاريخ) .

٢٢٤ - مارجوريت كلارك : الطب الحديث - تقرير عن تقدم الطب فى السفين العشر الأخيرة - ترجمة الدكتور محمد نظيف - دار الفكر العربى - ١٩٦٣ .

٢٢٥ - ماكسيم رودينسون : « النظام السياسى » - مصر منذ الثورة - نشر بمعرفة : ب.ج. فاتيكوس - وزارة الارشاد القومى - الهيئة المصرية العامة للاستعلامات - رقم (٢٩٥) من (كتب مترجمة) (بدون تاريخ) .

٢٢٦ - ماكوتو آسو ، وايكو آماتو : التعليم ودخول اليابان العصر الحديث - سفارة اليابان ، بجمهورية مصر العربية - ١٩٧٦ .

٢٢٧ - متى عقراوى : « فلسفة تربوية متجددة » ، وأثرها فى التعليم الالزامى : نشأته - أهدافه - مغزاه - فلسفة تربوية متجددة ، لعالم عربى يتجدد - دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت - مطابع دار الكشف - بيروت - ١٩٥٦ .

٢٢٨ - مجموعة خطب الرئيس أنور السادات ، فى الفترة من أول يناير ١٩٧٣ ، الى ٣٠ يونية ١٩٧٣ - الجزء الخامس - وزارة الاعلام - هيئة الاستعلامات (بدون تاريخ) .

٢٢٩ - مجموعة خطب الرئيس أنور السادات ، فى الفترة من أول يناير ١٩٧٤ ، الى آخر أبريل ١٩٧٤ - الجزء السابع - وزارة الاعلام - الهيئة العامة للاستعلامات (بدون تاريخ) .

٢٣٠ - محمد أحمد أبو زيد طنطاوى وآخران : أوربا الحديثة ، وعلاقتها بالشرق - الطبعة الثالثة - دار العهد الجديد للطباعة - ١٩٥٩/١٩٦٠ .

٢٣١ - محمد أحمد الغنام : « استراتيجيات التربية فى العالم العربى » - التربية من أجل التنمية - المؤتمر التربوى لتطوير التعليم ما قبل الجامعى ،

المنعقد بدمشق في ٢ - ٨ آب ١٩٧٤ - الجمهورية العربية السورية - وزارة التربية (بدون تاريخ) .

٢٣٢ - محمد أحمد الغنام : « مستقبل التربية في البلدان العربية - الجزء الأول : النظرية والواقع » - التربية الجديدة - مجلة فصلية ، تعالج شؤون التخطيط والتجديد في التربية - السنة الأولى - العدد الثاني - نيسان (أبريل) ١٩٧٤ .

٢٣٣ - محمد أحمد الغنام : « مستقبل التربية في البلدان العربية - الجزء الثالث : اختيارات المستقبل التربوي » - التربية الجديدة - مجلة فصلية ، تعالج شؤون التخطيط والتجديد في التربية - السنة الثانية - العدد الرابع - كانون الأول (ديسمبر) ١٩٧٤ .

٢٣٤ - الدكتور محمد الطيب عبد اللطيف : « سياسة الحوافز في تخطيط القوى العاملة » - مجلة تنمية المجتمع ، يصدرها مركز تنمية المجتمع في العالم العربي - المجلد الرابع عشر - ١٩٦٧ - العددان الأول والثاني .

٢٣٥ - دكتور محمد الهادي عفيفي : في أصول التربية - الطبعة الأولى - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٧٠ .

٢٣٦ - الدكتور محمد الهادي عفيفي : في أصول التربية ، الأصول الثقافية للتربية - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٧٤ .

٢٣٧ - دكتور محمد الهادي عفيفي ، ودكتور سعد مرسى أحمد : قراءات في التربية المعاصرة - عالم الكتب - ١٩٧٣ .

٢٣٨ - محمد أمين حسونة : جمهورية مصر ، في عامها الثاني - إدارة الشئون العامة للقوات المسلحة - مطبعة التحرير - يوليو ١٩٥٥ .

٢٣٩ - الدكتور محمد بديع شرف : « اليقظة الفكرية والسياسية في القرن التاسع عشر » - دراسات تاريخية في النهضة العربية الحديثة - الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية - مكتبة الأنجلو المصرية (بدون تاريخ) .

٢٤٠ - الدكتور محمد بيسار : العقيدة والأخلاق ، وأثرهما في حياة الفرد والمجتمع - الطبعة الثانية - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٧٠ .

- ٢٤١ - محمد توفيق خفاجي : أضواء على تاريخ التعليم ، في الجمهورية العربية المتحدة - اشراف ومراجعة دكتور ابراهيم حافظ - وزارة التربية والتعليم - مركز الوثائق والبحوث التربوية - مطبعة وزارة التربية والتعليم - ١٩٦٣ .
- ٢٤٢ - الدكتور محمد جمال صقر : «مقومات التعليم في المدرسة الروسية» - صحيفة التربية - تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة - السنة الثامنة - العدد الرابع - مايو ١٩٥٦ .
- ٢٤٣ - محمد خيرى حربى ، والسيد محمد العزاوى : تطور التربية والتعليم فى « اقليم مصر » فى القرن العشرين - وزارة التربية والتعليم - ادارة الشئون العامة - مركز الوثائق التربوية - ١٩٥٨ .
- ٢٤٤ - دكتور محمد سيف الدين فهمى : « الاتجاهات الفكرية فى الجامعة » - صحيفة التربية - تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية - السنة الحادية والعشرون - العدد الثالث - مارس ١٩٦٩ .
- ٢٤٥ - محمد شفيق غربال : العوامل التاريخية فى بناء الأمة العربية على ما هى عليه اليوم - محاضرات ألقاها على طلبة معهد الدراسات العربية العالية - ١٩٥٧/١٩٥٨ (استقتسل) .
- ٢٤٦ - محمد عبد الفتاح أبو الفضل : الاستعمار الجديد والدول النامية - المجلس الأعلى للشئون الإسلامية - القاهرة - ١٩٦٩ .
- ٢٤٧ - الدكتور محمد عزيز الحبابي : من الحريات الى التحرر - من (مكتبة الدراسات الفلسفية) - دار المعارف بمصر - ١٩٧٢ .
- ٢٤٨ - الدكتور محمد فاضل الجمالى : آفاق التربية الحديثة فى البلاد النامية - الدار التونسية للنشر - ١٩٦٨ .
- ٢٤٩ - محمد فاضل الجمالى : دعوة الى الاسلام (رسائل من والد فى البعج ، الى ولده) - الطبعة الأولى - منشورات دار الكتاب اللبنانى للطباعة والنشر - بيروت - ١٩٦٣ .
- ٢٥٠ - محمد قاسم ، وحسين حسنى : تاريخ أوربا الحديثة ، من عهد النهضة الأوروبية ، الى نهاية عهد الثورة الفرنسية ونابليون - وزارة المعارف العمومية - المطبعة الأميرية بجولاق - ١٩٣٤ .

٢٥١ - دكتور محمد قدرى لطفى : دراسات فى نظم التعليم - مكتبة مصر
(بدون تاريخ) *

٢٥٢ - محمد قطب : قبسات من الرسول - الطبعة الثانية - دار الشروق
(بدون تاريخ) *

٢٥٣ - الدكتور محمد لبيب النجيجى : الأسس الاجتماعية للتربية -
الطبعة الرابعة - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٧١ *

٢٥٤ - الدكتور محمد لبيب النجيجى : التربية وبناء المجتمع العربى -
مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٧١ *

٢٥٥ - الدكتور محمد لبيب النجيجى : فى الفكر التربوى - مكتبة الأنجلو
المصرية - ١٩٧٠ *

٢٥٦ - الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة فى التربية
المقارنة - عالم الكتب - ١٩٧٤ *

٢٥٧ - الدكتور محمد منير مرسى : التعليم العام فى البلاد العربية
(دراسة مقارنة) - عالم الكتب - ١٩٧٢ *

٢٥٨ - محمد نبيل نوفل : « دراسات فى التربية السوفيتية - ١ » ،
صحيفة التربية - تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية - السنة
الرابعة والعشرون - العدد الأول - نوفمبر ١٩٧١ *

٢٥٩ - محمد نبيل نوفل : « دراسات فى التربية السوفيتية - ٢ - مفهوم
الانسان - موضوع التربية وهدفها والمادة التى تعالجها » - صحيفة التربية -
تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية - السنة الرابعة والعشرون -
العدد الثانى - يناير ١٩٧٢ *

٢٦٠ - محمد نبيل نوفل : « دراسات فى التربية السوفيتية - الأصول
الفلسفية - كروبسكايا » - الكتاب السنوى ، فى التربية وعلم النفس - بأقلام
نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس - عالم الكتب - ١٩٧٣ *

٢٦١ - الدكتور محمد نسيم رأفت : « مبدأ تكافؤ الفرص » - صحيفة

التربية - تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية - السنة الخامسة عشرة - العدد الأول - نوفمبر ١٩٦٢ (عدد خاص عن « الميثاق والتربية ») .

٢٦٢ - الدكتور محمد يحيى عويس ، والدكتور منيس أسعد عبد الملك : مبادئ الاقتصاد الحديث - القسم الأول - مطبعة مخيمر - ١٩٧١ .

٢٦٣ - الدكتور محمود أحمد الشافعى : « التخطيط القومى ، ومستلزماته من التدريب والمتدربين » - أبحاث فى التدريب على تنمية المجتمع - الحلقة الدراسية للتدريب على تنمية المجتمع فى الدول العربية - القاهرة - ١٩٦٣ - مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى - سرس الليان - ١٩٦٤ .

٢٦٤ - محمود زيدان : وليم جيمس - رقم (١٠) من (نوابغ الفكر الغربى) - دار المعارف بمصر - ١٩٥٨ .

٢٦٥ - محمود عبد الرزاق شفشق ، ومنير عطا الله سليمان : تاريخ التربية ، دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية - دار النهضة العربية - ١٩٦٨ .

٢٦٦ - محمود عثمان أحمد : المقررات الوظيفية للخدمات التعليمية ، وأثرها على اقتصاديات التعليم (الجمهورية العربية المتحدة - وزارة التربية والتعليم - مؤتمر التعليم فى الدولة العصرية - لجنة اقتصاديات التعليم) - الادارة العامة للوثائق التربوية - مركز التوثيق التربوى - ١٩٧١ (استنسل) .

٢٦٧ - الدكتور محيى الدين صابر : « كلمة العدد » - تعليم الجماهير - مجلة متخصصة ، تصدر عن : الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار - السنة الثانية - العدد ٢ - يناير ١٩٧٥ .

٢٦٨ - مختارات من كتاب « النواحي الاقتصادية والاجتماعية للتخطيط التعليمى » - اليونسكو - ترجمة سعيد عبد العزيز عبد الله - مراجعة دكتور عبد الخالق نكرى - معهد التخطيط القومى - مذكرة رقم (٧٨٧) - يونية ١٩٦٧ .

٢٦٩ - مذكرة بآراء مفتشى وزارة المعارف ، فى مشروع تعديل الادارة المركزية للتعليم - مطبعة المعارف بشارع الفجالة بمصر - سنة ١٩٣٨ .

٢٧٠ - مشروع الميثاق - ٢١ مايو ١٩٦٢ - الجمهورية العربية المتحدة - مصلحة الاستعلامات (بدون تاريخ) .

٢٧١ - الدكتور مصطفى السباعي : اشتراكية الاسلام - دار ومطابع الشعب - ١٩٦٢ .

٢٧٢ - مقدمة العلامة ابن خلدون - المكتبة التجارية الكبرى (بدون تاريخ) .

٢٧٣ - « من مؤتمرات وزراء التربية والتعليم للدول العربية (بغداد في ٢٢ - ٢٩ فبراير ١٩٦٤) : ميثاق الوحدة الثقافية » - صحيفة التربية - تصدرها رابطة خرينجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة - السنة السادسة عشرة - العدد الثالث - مارس ١٩٦٤ .

٢٧٤ - منهج التعليم الثانوي للبنين ، مصدرا بتقرير وزير المعارف ، وبمذكرة تفسيرية لخطة الدراسة والمنهج - سبتمبر ١٩٣٥ - وزارة المعارف العمومية - المطبعة الأميرية ببولاق - ١٩٣٥ .

٢٧٥ - منير البعلبكي : المورد ، قاموس انجليزي عربي - الطبعة السابعة - دار العلم للملايين - بيروت - ١٩٧٤ .

٢٧٦ - دكتورة نازلي صالح أحمد : « التعليم في الوطن العربي » - الباب الخامس من : في التربية المقارنة - الطبعة الأولى - عالم الكتب - ١٩٧٤ .

٢٧٧ - دكتورة نازلي صالح أحمد : « التعليم ومشكلاته في دول العالم وفق مستقياتها » - الباب الثالث من : في التربية المقارنة - الطبعة الأولى - عالم الكتب - ١٩٧٤ .

٢٧٨ - دكتورة نازلي صالح أحمد : حول التعليم الابتدائي ونظمه (دراسات مقارنة) - الطبعة الأولى - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٧٣ .

٢٧٩ - نشرة الاحصاءات التربوية في الوطن العربي ، للعام الدراسي ١٩٧٣/٧٢ - الجزء الأول - التحليل الاحصائي والنتائج - يناير ١٩٧٥ .

٢٨٠ - نشرة الاحصاءات التربوية في الوطن العربي (٧٣ - ٧٤) - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - القاهرة - ١٩٧٦ .

٢٨١ - نظم التعليم الجديدة - عرض لحضرة صاحب المعالي الدكتور عبد الرازق أحمد الستهوري باشا ، وزير المعارف العمومية ، من حديث بالاذاعة .

- وزارة المعارف العمومية - ادارة النشر - رقم (٤) - مطبعة دار الكتب بالقاهرة
- ١٩٤٩ .
- ٢٨٢ - هـ ١٠١٠ ل . فشر : تاريخ أوربا فى العصر الحديث (١٧٨٩ -
١٩٥٠) - تعريب أحمد نجيب هاشم ووديع الضبع - جمعية التاريخ الحديث
- دار المعارف بمصر - ١٩٥٨ .
- ٢٨٣ - هربرت ريد : التربية من أجل السلام - ترجمه حمزة محمد الشيخ
- راجعه دكتور عطية محمود هنا - رقم (٥٣٧) من (الألف كتاب) - مؤسسة
سجل العرب - ١٩٦٤ .
- ٢٨٤ - هيوبرت همفرى : فى سبيل البشرية - ترجمة أحمد شناوى -
مكتبة الوعى العربى - ١٩٦٤ .
- ٢٨٥ - هيوسيتون واطسون : ثورة العصر ، بحث فى فلسفة السياسة
والاجتماع - الكتاب الأول من سلسلة (كتب الناقوس) - ترجمة محمد رفعت -
مكتبة الأنجلو المصرية (بدون تاريخ) .
- ٢٨٦ - والدمار كمفرت : فتوحات علمية - ترجمة يوسف مصطفى الحارونى
- مراجعة الدكتور عبد الفتاح اسماعيل - رقم (٥١٢) من (الألف كتاب) -
مؤسسة سجل العرب - ١٩٦٤ .
- ٢٨٧ - وحيد الدين خان : الاسلام يتحدى ، مدخل علمى الى الايمان -
ترجمة ظفر الاسلام خان - مراجعة وتقديم الدكتور عبد الصبور شاهين - الطبعة
الخامسة - المختار الاسلامى - ١٩٧٤ .
- ٢٨٨ - ورقة أكتوبر ، مقدمة من الرئيس محمد أنور السادات (مرحلة
البناء والتقدم) - جمهورية مصر - أبريل ١٩٧٤ .
- ٢٨٩ - ول ديورانت : قصة الحضارة - الجزء الثانى ، من المجلد الثانى
(حياة اليونان) - ترجمة محمد بدران - الادارة الثقافية فى جامعة الدول
العربية (بدون تاريخ) .
- ٢٩٠ - دكتور ولارد ألبرى : « التعليم الأولى » - ترجمة الأستاذ وديع
الضبع - الفصل الثالث من : نظام التربية فى أميركا - مجلة التربية الحديثة ،
بالجامعة الأميركية بالقاهرة - المطبعة المصرية بمصر - ١٩٤٥ .
- (ج ٣٥ - الأيديولوجيا والتربية)

- ٢٩١ - الدكتور وليم بجلى : « تربية المعلمين » - ترجمة الأستاذ عبد العزيز احمد - الفصل السادس من : نظام التربية فى أميركا - مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأميركية بالقاهرة - المطبعة العصرية بمصر - ١٩٤٥ .
- ٢٩٢ - وليم كلباتريك : المدينة المتغيرة والتربية - ترجمة دكتور عبد الحميد السيد وآخرين - الطبعة الرابعة - مكتبة مصر - ١٩٥٨ .
- ٢٩٣ - الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : « التفرقة العنصرية والتعليم فى جنوب أفريقية » - مرآة العلوم الاجتماعية - تصدرها رابطة أساتذة المواد الاجتماعية - السنة الرابعة - العدد الثانى - مارس ١٩٦١ .
- ٢٩٤ - الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور القديمة - دراسة تاريخية مقارنة (دراسات فى التربية) - دار المعارف بمصر - ١٩٦١ .
- ٢٩٥ - الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور الوسطى - دراسة تاريخية مقارنة (دراسات فى التربية) - دار المعارف بمصر - ١٩٦٢ .
- ٢٩٦ - دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة - الطبعة الأولى - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٥٨ .
- ٢٩٧ - الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : « دراسة مقارنة للإدارة المدرسية » - اتجاهات جديدة فى الإدارة المدرسية - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٦٠ .
- ٢٥٨ - دكتور وهيب سمعان : التعليم فى الدول الاشتراكية - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٧٢ .
- ٢٩٩ - دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد منير مرسى : المدخل فى التربية المقارنة - الطبعة الأولى - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٧٣ .
- ٣٠٠ - الدكتور وينفردى . بين : « مدارس الحضانة ورياض الأطفال » - ترجمة الاستاذ محمد على ابراهيم - الفصل الثانى من : نظام التربية فى أميركا - مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأميركية بالقاهرة - المطبعة العصرية بمصر - ١٩٤٥ .
- ٣٠١ - الدكتور يوسف مراد : مبادئ علم النفس العام - من (منشورات جماعة علم النفس التكاملى) - الطبعة الرابعة - دار المعارف بمصر - ١٩٦٢ .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

- 1 — AFANASYEV, A. : Marxist Philosophy, A Popular Outline ; Third Edition, Progress Publishers, Moscow, 1968.
- 2 — ANIS, M. and SALAMA, G. : History of Modern Europe (1789-1919) ; Anglo-Egyptian Bookshop, Cairo (Without date).
- 3 — BARR, W. MONFORT : American Public School Finance ; American Book Company, New York, 1960.
- 4 — BEACH, FRED F. and others : The State and Education, The Structure and Control of Public Education at the State Level ; U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, Misc. No. 23, 1955.
- 5 — BEACH, FRED F. and WILL, ROBERT F. : The State and Non-public Schools, with Particular Reference to Responsibility of State Departments of Education ; U. S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, Misc. No. 28, United States Government Printing Office, Washington, 1958.
- 6 — BENIANS, SYLVIA : From Renaissance to Revolution, A Study of the Influence of Political Development of Europe ; Methuen and Co. Ltd., London, 1923.
- 7 — BENTWICH, JOSEPH S. : Education in Israel ; Routledge and Kegan Paul Limited, London, 1965.
- 8 — BENTWICH, J.S. and RINNOT, M. HAIFA : «Education in Cities» — THE WORLD YEARBOOK OF EDUCATION, 1970 ; Evans and Brothers, LONDON, 1970.
- 9 — BEREDAY, GEORGE, Z. F. : Comparative Method in Education ; Oxford and Ibh Publishing Co., Calcutta, 1967.
- 10 — Professor BLACKETT, P.M.S. Frs. : «Planning for Science and Technology in Emerging Countries» — NEW SCIENTIST ; Vol. 17, No. 326, 14 February 1963.

- 11 — BOKTOR, AMIR : School and Society in the Valley of the Nile ; Elias' Modern Press, Cairo, 1936.
- 12 — BRAHAM, RANDOLPH L. : Israel, a Modern Educational System, A Report Emphasizing Secondary and Teacher Education ; U.S. Government Printing Office, Washington, D. C., 1966.
- 13 — BUSH, VANNESVAR : Science, The Endless Frontier, A Report to the President, July 1945; United States Government Printing Office, Washington, 1945.
- 14 — BUTTS, R. FREEMAN : A Cultural History of Western Education, Its Social and Intellectual Foundations; Second Edition, McGraw - Hill Company, New York, 1955.
- 15 — CHASE, FRANCIS S. : Education Faces New Demands, HORACE MANN Lecture, 1956 ; University of Pittsburgh Press, 1956.
- 16 — CHILIKIN, M. G. : «Higher Technical Education in the U.S. S. R.» - Chapter Two from : HIGHER EDUCATION IN THE U.S.S.R., UNESCO ; Educational Studies and Documents, No. 39, 1961.
- 17 — CHKHIKVADZE, V. M. (Edited by) : The Soviet Form of Propular Government ; Progress Publishers, Moscow, 1972.
- 18 — CLIFT, VIRGIL A. : «Appropriate Goals and Plans For the Future» - NEGRO EDUCATION IN AMERICA, ITS ADEQUACY, PROBLEMS, AND NEEDS, Sixteenth Yearbook of the JOHN DEWEY Society ; First Edition, Harper and Brothers, Publishers, New York 1962.
- 19 — COOPER, DAN H. : The Administration of Schools for Better Living, Proceedings of the Co-operative Conference for Administrative Officers of Public and Private Schools; North-western University, University of Chicago, 1948, Vol. XI. The University of Chicago Press, Chicago, Illinois.

- 20 — COPELAND, MILES : The Game of Nations, The Amora-
lity of Power Politics ; Sixth Edition, Weidenfeld and Ni-
colson, London, October 1970.
- 21 — COUNTS, GOERGE S. : The Challenge of Soviet Educ-
ation ; McGraw - Hill Book Company, Inc., New - York,
1957.
- 22 — COUPLAND, R. (Selected by) : The War Speeches of
WILLIAM PITT, The Younger ; Third Edition, Oxford,
at the Clarendon Press, 1940.
- 23 — CREMIN, LAWRENCE A. and BORROWMAN, MERLE
L. : Public Schools in Our Democracy ; The Macmillan
Company, New - York, 1956.
- 24 — De BRONFENMAJER, GABRIELA : «Elite Evaluation
of Role Performance» - A STRATEGY FOR RESEARCH
ON SOCIAL POLICY, Edited by FRANK BONILLA and
JOSE A. MICHELENA ; The M.I.T. Press, Massachus-
etts, 1967.
- 25 — DE VANE, WILLIAM CLYDE : The American Univer-
sity in the Twentieth Century ; Louisiana State Univer-
sity Press, Baton Rouge, 1957.
- 26 — De WITT, N. : Education and Professional Employment
in the U.S.S.R. ; National Science Foundation, Washing-
ton, 1961.
- 27 — De YOUNG, CHRIS A. : Introduction to American Pub-
lic Education ; Third Edition, Mc-Graw - Hill Book Com-
pany, Inc., New-York, 1955.
- 28 — DEINEKO M. : Forty Years of Public Education in the
U.S. S.R., Facts and Figures ; Foreign Languages Pub-
lishing House, Moscow, 1957.

- 29 — DEWEY, JOHN : Education To-day ; G. P. Putman's Sons, New-York, 1940.
- 30 — DIXON, WILLIS : Society, Schools and Progress in Scandinavia ; Pergamon Press Ltd., 1965.
- 31 — DRIVER, CHISTOPHER : The Exploding University ; Hodder and Stoughton, London, 1971.
- 32 — DUBIN, ROBERT : Human Relations in Administration, with Readings ; Third Edition, Prentice-Hall of India Private Limited, New - Delhi, 1970.
- 33 — Education in the United Arab Republic ; Documentation Centre for Education, Cairo (United Arab Republic, Ministry of Education), 1962.
- 34 — Eng. EL-ABD, ABDEL-MEGUID : Training of Technical and Skilled Personnel in Developing Countries ; The Institute of National Planning, Memo. No. 300, 15th. May 1963.
- 35 — ENCYCLOPAEDIA OF THE SOCIAL SCIENCES, Volume Thirteen, Puritanism - Service ; The Macmillan Company, New - York, 1962.
- 36 — Final Report of Conference of African States on the Development of Education in Africa, UNESCO ; Paris, 1961.
- 37 — Financing of Education, UNESCO, Publication No. 163, International Bureau of Education, Geneva, 1955.
- 38 — FOSKETT, D. J. : How To Find out : Educational Research ; 2nd Edition, Pergamon Press, London, 1967.
- 39 — GIBB, H. A. R. and KRAMERS, J. H. : Shorter Encyclopaedia of Islam ; Leiden, E. J. Brill, 1953.

- 40 — GOODSELL, WILLYSTINE : A History of the Family as a Social and Educational Institution ; The Macmillan Company, New - York, 1923.
- 41 — GRANT, NIGEL : Soviet Education ; Penguin Books, 1964.
- 42 — GUEST, GOERGE : The March of Civilisation ; G. Bell and Sons Ltd., London, 1951.
- 43 — HANS, NICHOLAS : Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions ; Routledge and Kegan Paul, Limited, 1958.
- 44 — HARBISON, FREDERICK and MYERS, CHARLES A.: Education, Manpower and Economic Growth, Strategies of Human Resource Development ; Mc-Graw - Hill Book Company, New - York, 1964.
- 45 — HASWELL, HAROLD A. : Higher Education in the United States ; UNESCO, Educational Studies and Documents, No. 47, 1963.
- 46 — HOLMES, BRIAN : Problems in Education, A Comparative Approach ; Routledge and Kegan Paul Ltd., London, 1965.
- 47 — HUDSON, WILLIAM HENRY : The Story of the Renaissance ; George G. Harrap and Company Ltd., London, 1928.
- 48 — HUNGATE, THAD L. : Finance in Educational Management of Colleges and Universities ; Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New - York, 1954.
- 49 — ILICHOV, L. F. and others : Frederick Engels, A Biography ; Progress Publishers, Moscow, 1974.

- 50 — IMHOFF, MYRTLE M. and YOUNG, WAYNE :
«School Organization» - REVIEW OF EDUCATIONAL
RESEARCH, Vol. XXIX, No. 2, April 1959 ; American
Educational Research Association.
- 51 — XVIIIth International Conference on Public Education,
UNESCO, Publication No. 167 ; International Bureau of
Education, Geneva, 1955.
- 52 — XXIVth International Conference on Public Education,
UNESCO, Publication No. 232 ; International Bureau of
Education, Geneva, 1961.
- 53 — International Yearbook of Education, UNESCO, Publica-
tion No. 161 ; International Bureau of Education, Geneva,
1954.
- 54 — JAMES, ALOUZA : Commerce, Stage 1, An Introductory
Textbook on Business Economics ; Ninth Edition, Sir
Isaac Pitman and Sons, Ltd., London (Without date).
- 55 — Lord JAMES of RUSHOLME : «Pressures for and Agai-
nst University Expansion» - THE EXPANDING UNIV-
ERSITY, by NIBLETT, W.R., Incorporating Papers by:
Sir CHARLES MORRIS and others ; Faber and Faber,
London, 1962.
- 56 — KANDEL, I. L. : American Education in the Twentieth
Century ; Harvard University Press, Cambridge, Massa-
chusetts, 1957.
- 57 — KANDEL, I. L. : Comparative Education : Houghton Mif-
flin Company, Boston, 1933.
- 58 — KANDEL, I. L. : «The Methodology of Comparative Edu-
cation» - INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION;
Vol. 3, 1959.

- 59 — KANDEL, I. L. : The New Era in Education, A Comparative Study ; Houghton Mifflin Company, Boston, 1955.
- 60 — KANDEL, I. L. : «The Study of Comparative Education» - EDUCATIONAL FORUM ; Vol. XX, November 1955.
- 61 — KAZAMIAS, ANDREAS M. and MASSIALAS, BYRON G. : Tradition and Change in Education, A Comparative Study (Foundation of Education Series) ; Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1965.
- 62 — KIDD, CHARLES V. : American Universities and Federal Research ; The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1959.
- 63 — KILLIAN, RAY A. : «Creativity : Pearl of Great Price»- PRINCIPLES OF SUPERVISORY MANAGEMENT, Part I, Supplemental Reading ; American Management Association, 1968.
- 64 — KOROL, ALEXANDER G. : Soviet Research and Development, Its Organization, Personnel and Funds, A Study Sponsored by the Office of Economic and Manpower Studies, National Science Foundation ; The M. I. T. Press, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1965.
- 65 — LAWLOR, JOHN ; The New University; Routledge and Kegan Paul, London, 1968.
- 66 — LENIN, V.I. : The National - Liberation Movement in the East ; Foreign Languages Publishing House, Moscow, 1957.
- 67 — LEONARD, CANON G. D. : «The Church in Education»- SCHOOL AND COLLEGE - Incorporating School and College Management ; Vol. 25, No. 5, May 1961.

- 68 — LIBERMAN, MYRON : The Future of Public Education; The University of Chicago Press, 1960.
- 69 — LLOYD, CHRISTOPHER : Democracy and Its Rivals, An Introduction to Modern Political Theories ; Longmans, Green and Co., London, 1940.
- 70 — LOW, W. A. : «The Education of Negroes Viewed Historically» - NEGRO EDUCATION IN AMERICA, ITS ADEQUACY, PROBLEMS, AND NEEDS, Sixteenth Yearbook of the JOHN DEWEY Society ; First Edition, Harper and Brothers, Publishers, New - York, 1962.
- 71 — MUKHERJEE, L. : Comparative Education; Third Edition, Allied Publishers, India, 1975.
- 72 — MUKHERJEE, RADHAKAMAL : «Role of Education in Economic Development» - EDUCATION AS INVESTMENT, Edited by : BALJIT SINGH ; Meenakshi Prakashan, Meerut, India, 1967.
- 73 — MUNSE, ALBERT R. and Mc LOONE, EUGENE P. : Public School Finance Programs of the United States, 1957-58 ; U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, OE-22002, Misc. No. 33, United States Government Printing Office, Washington, 1960.
- 74 — NAYAR, D. P. : «Education as Investment» - EDUCATION AS INVESTMENT, Edited by : BALJIT SINGH ; Meenakshi Prakashan, Meerut, India, 1967.
- 75 — ORGAN, TROY : «The Philosophical Bases of Integration» - THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL EXPERIENCES, The Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education ; Chicago, Illinois, 1958.
- 76 — Outline of a Plan for Africa Educational Development ;

Conference of African States on the Development of Education in Africa, Addis Abbaba, 15-25 May, 1961, United Nations Commission for Africa.

- 77 — PANT, PITAMBAR : Manpower Planning and Education; The Institute of National Planning, Memo. No. 156, January 1962.
- 78 — PERETZ, DON : Israel and the Palestine Arabs ; D. C., Washington, 1958.
- 79 — POSPELOV, P. N. (Edited by) : Vladimir Ilyich Lenin, A Biography ; Second Edition, Progress Publishers, Moscow, 1966.
- 80 — PRESTHUS, ROBERT V. : «Webrian V. Welfare Bureaucracy in Traditional Society» - ADMINISTRATIVE SCIENCE QUARTERLY ; Volume 6, No. 1, June 1961.
- 81 — PROKOFIEV, M. A. : «The Soviet Higher School» — Chapter One from : HIGHER EDUCATION IN THE U.S.S.R., UNESCO ; Educational Studies and Documents, No. 39, 1961.
- 82 — QUATTLEBAUM, CHARLES A. : «Federal Policies and Practices in Higher Education» - THE FEDERAL GOVERNMENT AND HIGHER EDUCATION, The American Assembly, Columbia University ; Englewood Cliffs, Prentice - Hall Inc., N. J., 1960.
- 83 — RADWAN, ABU, AL-FUTOUH AHMAD : Old and New Forces in Egyptian Education, Proposals for the Reconstruction of the Program of Egyptian Education, in the Light of Recent Cultural Trends; Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New - York, 1951.
- 84 — READ, MARGARET : Education and Social Change in

Tropical Areas ; Thomas Nelson and Sons Ltd., Edinburgh, 1956.

- 85 — RICHMOND, W. K. : «Educational Planning in Hungary»-
COMPARATIVE EDUCATION REVIEW; Vol. 2, No. 2,
March 1966.
- 86 — RIVLIN, ALICE M. : The Role of the Federal Govern-
ment in Financing Higher Education ; The Bookings In-
stitution, Washington, D.C., 1961.
- 87 — RUSSELL, WILLIAM F. : How to Judge a School, Hand-
book for Puzzled Parents, and Tired Tax-payers; Harper
and Brothers, Publishers, New-York, 1954.
- 88 — SAGAN, CARL and LEONARD, JONATHAN MORTON
and the Editors of LIFE : Planets ; LIFE Science Libr-
rary, Time - Life International (Nederland) N.V., 1967.
- 89 — SCHWARZ, WALTER : The Arabs in Israel ; Faber and
Faber, London, 1959.
- 90 — SMITH, WILLIAM A. : Ancient Education ; Philosophi-
cal Library, New - York, 1955.
- 91 — SNELL, J.B. : Early Railways (Pleasures and Treasures) ;
Weidenfeld and Nicolson, London, 1967.
- 92 — Statistical Summary of Education, 1955-56, Chapter I,
Biennial Survey of Education in the United States, 1955-
56 ; U.S. Department of Health, Education, and Welfare,
Office of Education, OE 10003.
- 93 — TAYLOR, HAROLD and others : The Goals of Higher
Education ; Harvard University Press, Cambridge, 1960.
- 94 — Technical and Vocational Education and Training, Re-

commendations by UNESCO and the International Labour Organisation ; UNESCO/ILO, 1962.

- 95 — The Concise Oxford Dictionary of Current English, Edited by : H. W. FOWLER and F. G. FOWLER - Based on: The Oxford Dictionary ; Fourth Edition, Revised by: E. Mc INTOSH, Oxford, the Clarendon Press, 1959.
- 96 — The Federal Government and Higher Education (The American Assembly, Columbia University) ; Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, Inc., 1960.
- 97 — The Forty - eight States, Their Tasks as Policy - makers and Aadministrators, The American Assembly; Graduate School of Business, Columbia University, 1955.
- 98 — THUT, I.N. : The Story of Education, Philosophical and Historical Foundation ; McGraw - Hill Company, Inc., New - York, 1957.
- 99 — ULICH, ROBERT : The Education of Nations, A Comparison in Historical Perspective ; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1961.
- 100 — WEIDNER, EDWARD W. : The World Role of Universities, The Carnegie Series in American Education ; Mc Graw-Hill Book Company, New - York, 1962.
- 101 — WELLS, GUY H. : «The Supreme Court Decision, and Its Aftermath»— NEGRO EDUCATION IN AMERICA, ITS ADEQUACY, PROBLEMS, AND NEEDS, Sixteenth Yearbook of the JOHN DEWEY Society ; First Edition, Harper and Brothers, Publishers, New - York, 1962.
- 102 — World Survey of Education, II, Secondary Education ; UNESCO, 1961.

ثالثا : مراجع وردت في صلب الكتاب ، لا في الهوامش :

(أ) ص ٥٦ - ٦٣ .

(ب) ص ٩٥ - ١٠٣ .

للمؤلف

أولا : من كتب التربية :

- ١ - في التربية المقارنة - عالم الكتب - ١٩٧٤ (مع الدكتور نازلى صالح) .
- ٢ - الأيديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة - دار الفكر العربى - الطبعة الأولى ١٩٧٦ ، والطبعة الثانية ١٩٧٨ ، والطبعة الثالثة ١٩٨٠ .
- ٣ - نحو فلسفة عربية للتربية - دار الفكر العربى (مع الدكتور عبد الفنى النورى) - الطبعة الأولى ١٩٧٦ ، والطبعة الثانية ١٩٧٩ .
- ٤ - في التربية الإسلامية - دار الفكر العربى - ١٩٧٧ .
- ٥ - في التربية المعاصرة - دار الفكر العربى - ١٩٧٧ (مع الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع) .
- ٦ - دراسة مقارنة لتاريخ التربية - دار الفكر العربى - ١٩٧٨ .
- ٧ - إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة - دار الفكر العربى - ١٩٧٨ .
- ٨ - البحث فى التربية - دار الفكر العربى - ١٩٧٩ .
- ٩ - التربية ومشكلات المجتمع - دار الفكر العربى - ١٩٨٠ .

ثانيا : من كتب سلسلة (الاسلام وتحديات العصر)

(وتصدرها كلها : دار الفكر العربى)

١ - العقيدة الاسلامية والأيدولوجيات المعاصرة - الطبعة الاولى ١٩٧٦ ، والطبعة الثانية ١٩٨٠ .

٢ - الله ، والانسان المعاصر - الطبعة الاولى ١٩٧٧ ، والطبعة الثانية ١٩٨٠ .

٣ - الاسلام والكون - مايو ١٩٧٧ .

٤ - الانسان فى الاسلام ، والانسان المعاصر - يناير ١٩٧٨ .

٥ - اليوم الآخر ، والحياة المعاصرة - يونية ١٩٧٨ .

٦ - أنبياء الله ، والحياة المعاصرة - سبتمبر ١٩٧٨ .

٧ - قضية الحرية ، وقضايا اخرى - يناير ١٩٧٩ .

٨ - الأسرة المسلمة ، والأسرة المعاصرة - يونية ١٩٧٩ .

٩ - الملامح العامة ، للمجتمع الاسلامى - فبراير ١٩٨٠ .

١٠ - ديناميات المجتمع الاسلامى (تحت الطبع) .

رقم الايداع بدار الكتب ١٧٧٩ / ١٩٨٠

مطبعة الاستقلال الكبرى
٨ شارع نجيب الريحاني

